

発展途上国の女子教育と社会経済開発に 関する総合的研究

(課題番号 11691022)

平成11年度～平成12年度科学研究費補助金

(基盤研究(A)(2))

研究成果報告書

平成13年3月

研究代表者 佐藤尚子

(広島大学教育学部教授)

発展途上国の女子教育と社会経済開発に関する総合的研究

目次

本研究の目的	佐藤尚子	1
第I部 発展途上国における女子教育と開発をめぐる理論的枠組み		
1. Gender in Education and Development	横関祐見子	3
2. 発展途上国における女子教育の教育経済学的考察	黒田一雄	26
3. ジェンダーと開発の視点から：アクセスもエンパワーメントも	織田由紀子	36
4. 教育統計の視点から－就学率・識字率・労働力における男女格差と地域	楠本恭之	46
第II部 発展途上国の女子教育に対する国際教育協力の取り組み		
5. 発展途上国における女子教育振興の具体例	黒田一雄	55
6. UNICEFの女子教育政策の現状と課題	的場あき子	58
7. UNESCOの女子教育政策における現状と課題	大野 優	68
8. UNDPの女子教育政策の現状と課題	的場あき子	76
9. 世界銀行の女子教育政策の現状と課題	岡部かおり	85
10. OECD・DACの取り組み－新開発戦略をめぐって－	内海成治	95
11. アメリカの女子教育援助の実施体制と援助理念	佐藤真理子	111
12. Women's Education in Developing Countries and International Cooperation (研究会報告)	Margaret Sutton	122
第III部 地域別の現状と課題		
13. 東アジアにおける女子教育の現状と課題	熊野敬子	133
14. 南アジアにおける女子教育の現状と課題	菅野美佐子	143
15. 中東・北アフリカにおける女子教育の現状と課題	中島裕子	152
16. サハラ以南のアフリカにおける女子教育の現状と課題	大野 優	166
17. ラテンアメリカにおける女子教育の現状と課題	渡邊志保	181
第IV部 国別ケーススタディ		
18. 明治期の女子初等教育不就学者対策 －発展途上国に対する日本の教育経験の移転可能性に関する研究－	卜部 朋	189
19. 女子就学率に及ぼす女性観の影響－中国における意識調査から－	大林正昭	205

20.	フィリピンの公教育におけるジェンダー ージェンダーの主流化をめざす女性政策の影響ー	織田由紀子	226
21.	インドにおける女子教育の推進と課題 ーウッタール・プラデシュ州の事例を中心にー	岡田 亜弥	249
22.	Girls and Women's Education in Nepal: A Critical Analysis(研究会報告)	T. M. Sakya	274
23.	ブラジルにおける女子教育の課題	江原裕美	280
24.	グアテマラの女子教育問題と援助の方向性に関する一考察 ー教育省県事務所職員の意識調査結果を基にしてー	村田敏雄	295
25.	エクアドルにおける女子教育の課題	江原裕美	305
26.	南アフリカにおける教育開発ージェンダーの視点からー	大津和子	321
27.	ザンビアにおける女子教育の阻害要因	大津和子	339
28.	アフリカ7ヵ国における初等教育就学児童の読解力の男女格差に関する統計的考察 ー教育の質調査のための南アフリカ諸国連合 (SACMEQ) の調査結果からー	齊藤みを子・黒田一雄	352
総 括	.....	佐藤尚子	366
1995-2000 年発行雑誌における	"Gender-Developing Countries"関係記事	楠本恭之	367

研究組織

- 研究代表者 佐藤 尚子(広島大学教育学部教授)
- 研究分担者 横関祐見子(国際協力事業団国際協力総合研究所国際協力専門員)
大津 和子(北海道教育大学教育学部札幌校教授)
内海 成治(大阪大学人間科学部教授)
江原 裕美(帝京大学法学部助教授)
織田由紀子(財団法人アジア女性交流・研究フォーラム主任研究員)
黒田 一雄(広島大学教育開発国際協力研究センター助教授)
大林 正昭(広島大学教育学部助教授)
岡田 亜弥(名古屋大学大学院国際開発研究科助教授)
- 研究協力者 M. Sutton(Professor, Indiana University)
T.M.Sakya(President, National Resource Center for Non Formal Education,
Nepal)
佐藤真理子(筑波大学教育学系助教授)
村田敏雄 (国際協力事業団国際協力専門員)
齋藤みを子 (ユネスコ国際教育計画研究所)
卜部 朋 (元広島大学教育開発国際協力研究センター講師)
楠本 恭之(広島大学教育開発国際協力研究センター講師)
的場あき子(広島大学大学院)
大野 優(広島大学大学院)
岡部かおり(広島大学大学院)
熊野 敬子(広島大学大学院)
菅野美佐子(広島大学大学院)
中島 裕子(広島大学大学院)
渡邊 志保(広島大学大学院)

研究経費

平成11年度	5,200千円
平成12年度	5,000千円
<hr/>	
	計 10,200千円

本研究の目的

佐藤 尚子

教育が普及し成熟化しつつある日本から見ると理解しにくいことであるが、今、世界にはかつてないほどの教育ブームが到来している。新しい技術が世界のさまざまな人々をさらに親密に結びつける。そして、私たちが共通する人間性を意識し、また、未来への関心や希望を共有するなかでは、教育ニーズが枯渇することはない。しかし、新しい技術を利用することができる社会とそれができない社会との間に格差が生まれる。

発展途上国では、1960年代と1970年代に修学者の劇的な拡大が起こり、教育の質が問題となっている。このような中で、国民の中の教育ある知性は国の開発資源であるとして、教育開発というより幅広い目的を打ち出す国々も出てきた。教育が経済的な目標に資するかどうかという観点に立って、教育の質とその実効性を捉える国々も出てきたが、それぞれの国々がどのような経験をしてきたかで異なる背景をもっているため、的確な答えを見出しにくい。このように、21世紀が始まってもおお教育は世界的関心事の中心にあるが、同時に国際社会における差別をもたらすものとなっている。高い教育力をもつ社会は発展し、そうでない社会は発展の機会を制約されるのである。「すべての人のための教育に関する国際会議」(ジョムティエン、タイ、1990年)以来、教育の重要な役割についての認識が大きく進展した。質の高い教育は、変動の激しい複雑な世界を生き抜く必須の条件である。そして、同会議の特徴は基礎教育の分野における教育研究の必要性を認識させたことである。

発展途上国の女子教育については、同会議や1995年の北京世界女性会議を経て、社会経済開発や男女格差の是正におけるその重要性が国際的に再認識されつつある。また、1997年に経済開発協力機構が決議した新開発戦略において、2015年までに途上国における男女の教育格差を是正することが日本のイニシアティブによって盛り込まれるなど、途上国における女子教育の振興は途上国政府ばかりでなく二国間援助機関や国際機構の重点領域となっている。しかし、途上国の女子教育についての日本における研究蓄積は、欧米に比してきわめて限られている。本研究はこのような溝を埋める意味をもつ。本研究の目的は、発展途上国の女子教育に関する研究を網羅し、整理して、発展途上国における女子教育振興のための方策や国際援助の状況を明らかにし、我が国の国際教育協力について考える一助とするためである。

その整理のために本書第I部では、発展途上国における女子教育と開発をめぐる理論的枠組みを設定した。この枠組みに沿って第II部と第III部では、発展途上国の女子教育に対する国際教育協力の取り組みや地域別の現状をひろく明らかにした。第IV部では国別に調査し、女子教育振興のための課題を考察した。

本研究研究者のかなりの部分は、広島大学教育開発国際協力センターの関係者であるが、同センターからはさまざまな協力をいただき、T.M.S a k y a氏やM.S u t t o n氏を招いて有意義な研究会をもつことができた。また、国際協力研究科の院生諸君にも本報告書に貴重な研究報告を頂戴した。この紙面を借りて両者に御礼申し上げる次第である。

第 I 部

発展途上国における女子教育と開発をめぐる理論的枠組み

第1章 Gender in Education and Development

Yumiko Yokozeki

1 Introduction

The paper discusses the issue of gender in the context of education and development with an emphasis on the evidence in sub-Saharan Africa. Gender is defined as a social phenomenon and a social construct, as distinguished from sex which is biologically determined (Momsen 1991, Mbilinyi 1992 and others). The concept incorporates power, unequal divisions of labour, power and domination (Mbilinyi 1992). Gender has been developed into a substantive issue in social science in this century. Recently gender has been recognised as an important element in the discourse of development and education, reflecting the importance of the issue in the field of education as well as in development in general. The concept of gender has a common root with feminist theories, though the orientation is not identical. The concept of human capital theory underlies discussion of the individual and the social benefit of female education.

The issue of gender in education and development will be discussed from three perspectives. The first is the feminist perspective which was articulated first in industrialised countries in the 1960s. This development was reflected in the international debate in 1975 at the beginning of the UN decade for women 1975-1985.

The second is human capital theory, which tries to demonstrate direct and indirect benefits of education in general, and which has provided powerful arguments for the outstanding social benefits of women's education. This argument has been strengthened by evidence associating education with improved health and productivity and creating benefits which go beyond education. The reality of female education in developing countries, however, remains far less than desired. Other aspects of inequality, such as rural-urban disparities, further amplify the gender gap in education. The third is gender framework in development. This framework is currently being utilised in various facets of developmental work. The approach emphasises empowerment as the key concept, a concept born out of criticism levelled against different approaches adopted in the past, such as welfare, equity, anti-poverty and efficiency. The framework distinguishes strategic gender needs from practical gender needs and it could be utilised as an effective tool in examining female education in the larger context of development.

2 Feminist Perspectives on Education

2.1 Introduction

The contemporary feminist theoretical framework can be classified into three different approaches, namely liberal, socialist and radical. These approaches are

closely associated with the perspectives of existing social theories; liberal feminism with functionalism, human capital and modernisation theories; socialist feminism with conflict and Marxist theories; and finally radical feminism with liberation theory.

In terms of their orientation, liberal feminism has economic force, radical feminism has ideological force, and socialist feminism is the interconnection between ideological and economic force (Stromquist 1990a:146).

2.2 Liberal Feminism

Liberal feminism is the oldest and probably the most conventional perspective of the three. It stems from the idea that women must obtain equal opportunities and equal rights in society (Acker 1987, Stromquist 1990a, Phillips 1987, and others). Stereotyping and discrimination have created a situation where women have less chance of education, fewer career opportunities, and other social dimensions in society.

It argues for better allocation of resources so that women can obtain a fair share of educational opportunities. Three major points of focus in the discourse of liberal feminism are 1) equal opportunities; 2) socialisation and sexual stereotyping; and 3) sexual discrimination (Acker 1987:423).

This functionalist view enforces the idea that schooling is meritocratic and that success in it depends primarily on the motivation and the intellectual ability of the individual. Therefore this view of feminism does not aspire to change society; rather it aims at improving the situation within the present system, i.e. western industrialised society (Stromquist 1990a). School and education are considered to be positive and good and improvements are to be made within the existing system. Strategies include attempts to increase access, such as promotion of 'good practice', eg. the Equal Opportunities Commission (Acker 1987) and training to change attitudes of teachers and pupils/students (Weiner 1986). Liberal feminism is based on the assumption that schooling is positive and improves women's welfare. Social evolution is assumed and the state is perceived as a benevolent actor which provides services and goods for the benefit of the people (Stromquist 1990a).

Gordon (1996) argues that the state has perpetuated the educational inequality by legislation and educational policy and practice both during the colonial and independent Zimbabwe. Liberal feminism is criticised for ignoring patriarchy, power and the systematic subordination of women (O'Brien 1983, Weiner 1986, Acker 1987) as well as the effects of race and class (Arnot 1982, Acker 1987). Socialist feminism attempts to address some of these problems.

2.3 Socialist Feminism

Socialist feminism is closely associated with neo-Marxist theory. The

concept poses questions about society and power, issues which liberal feminism does not raise. The state is viewed as an agent which "acts jointly and closely with economic interests to keep women in a subordinate position" (Stromquist 1990a:146). Unlike liberal feminism, socialist feminism does not consider education as positive. Instead, school is considered to reproduce the current unfair situation. Education is viewed as a regressive organisation rather than progressive, and as fostering a sexist culture. According to socialist feminists, the school curriculum incorporates sexist assumptions, and sexual divisions of labour are built into the context of education. In addition, sexism is seen as "the salient factor in the theory and methods in the specific academic discipline" (Barrett 1980:148).

The theory a parallel arguments a parallel argument of gender imbalance with class struggle. Bowles and Gintis (1976) and others argue that school does not provide a unitary system but aims at reproducing two main social classes, the bourgeoisie and the proletariat. In a gender context, schooling serves to perpetuate gender inequalities (Jayaweera 1987, Acker 1987, Stromquist 1990a). Thus the parallel analysis of class struggle with gender provides a theoretical framework.

The strength of a socialist-feminist perspective is that it incorporates other factors of inequality. Race and class are seen to interact with gender in education (Acker 1987, Brah and Deen 1986). In developing countries, however, gender imbalance is often amplified by rural-urban disparities and income differentials (Tilak 1993, Hyde 1993, Abraha et al. 1991). Furthermore, other factors also affect gender imbalance, such as ethnic affiliation and religion.

Some criticism focuses on the research methods of socialist feminism, saying that they do not necessarily address the issue directly. Despite the fact that socialist feminist discourse has a macro-sociological nature, most of the empirical data are derived from school-based observation at the micro-sociological level (Acker 1987). Lack of empirical analysis is also a source of criticism. Much of the socialist feminist work in education emphasises theoretical arguments, historical research or policy analysis, but relatively little research is done using empirical analysis. Furthermore, it is criticised for being more theoretical than implementation oriented (Weiner 1986, Acker 1987).

2.4 Radical Feminism

Radical feminism is concerned with male monopolisation of culture and knowledge and the sexual politics of everyday life in school. Its focus on education is with curriculum, women teachers' and girls' access to power and policy formulation in schools (Acker 1987:429). Radical feminism accepts that education is a tool to

release women from subordination, but argues that existing formal schooling cannot be trusted to serve the purpose. Rather, radical feminism supports an alternative non-formal type of education

A radical feminist perspective has similarities with socialist feminism in the way it views the role of the state and schools. The state acts as "a key agent in the perpetuation of women's subordination via its strong defense of the family as the core unit of society" (Stromquist 1990a:145). Such a view stems from the theory of liberation developed in Latin America. In liberation theory, where the aim is the transformation of society, formal education/schooling is not considered to be the key agent, although the transformation itself is an educational process (Shor and Freire 1987). The existing school system is criticised for maintaining a "banking concept of education" where students deposit knowledge given by teachers (Freire 1972:46).

Radical feminism emphasises patriarchy and power. Its focus on patriarchy and power facilitates an explanation of the oppression of women both within the school and also within the wider context of society in general. At the micro level, it addresses the issue of sexuality and sexual harassment in schools, which is not commonly discussed in other feminist perspectives (Weiner 1986, Acker 1987). Girls not only receive less teaching time, but their classroom contributions are often met with systematic ridicule and girls are exposed to verbal and non-verbal abuse (Mahoney 1985, Acker 1987). At the macro level, it argues that the higher non-literacy rates for women result from the state's reliance on women for biological reproductive tasks which require only a minimum of skills and knowledge and do not generate demands for schooling (Stromquist 1990a:145).

While liberal feminism aims at improving the existing system of education, both the socialist and radical feminist perspectives aim at much more fundamental transformation. They do not trust the existing formal education system to serve the needs of women because it is monopolised by the state to serve the needs of women.

There has been a recent convergence in feminist thought toward the meshing of ideological and material elements in the explanation of women's subordination, bringing closer than ever the radical and socialist feminist perspectives. These perspectives detect severe limits in the state's ability to improve women's conditions while groups outside the state, particularly women-run organisations, are identified as the most likely source of significant educational change and thus social change, in the interests of women (Stromquist 1990a:137).

Radical feminism is criticised for being the least articulate of the three perspectives. Its research methods are also questioned as a number of studies adopt research methods which are considered 'unconventional'. It is also criticised for its generalisations which give little consideration to issues such as race (Middleton 1985, Connell 1985).

2.5 Conclusion

Table 1 summarises the feminist theories on education. The table shows the proximity between socialist and radical feminism especially in their observations on the role of the state and schools. However, all three current feminist perspectives fail to deal with the distinction between rural-urban and low-high income groups, extremes which exist in many of the developing countries.

Many of the feminist arguments are weak in terms of addressing the issues of female subordination in different contexts. Nevertheless, they provide a useful framework for the discussion of gender issues in education. Although gender issues in development are not identical with feminism, feminist theories as well as the debate within and between industrialised and developing countries are both necessary for analysing gender in education in developing countries. As Moser (1993) states, knowledge of feminist theories is essential in gender planning which aspires to achieve gender equality.

Table 1: Feminist Perspectives on Education and Development

Feminist Theory	Liberal Feminism	Socialist Feminism	Radical Feminism
Related Social Theories	functionalist theory human capital theory modernisation theory	neo Marxist theory conflict theory	liberation theory
Key Concepts	-equal opportunities -socialisation and sex stereotyping -sex discrimination	-reproduction of gender and social division	-patriarchy -male monopolisation of knowledge and culture -sexual politics in schools
Forces	economic force	interconnection between ideological and economic forces	ideological force

State viewed as:	benevolent actor	acts jointly and closely with economic interests to keep women in a subordinate position	a key agent in the perpetuation of women's subordination
School viewed as:	agent for social mobilisation	agent for reproduction and perpetuation of existing social classes	place where injustice and oppression of a certain category of people is done, such as sexual harassment.
Orientation	implementation oriented	theoretically oriented	descriptive and reality oriented
Possible Intervention a) orientation	-existing school based -numerically (quantitatively) orientated	-existing school based -content of education oriented	-alternative forms of education -single sex schools
Possible Intervention b) methods	-better allocation of resources -increased access for women	-revision of curricula -consciousness raising	-awareness -conscientisation -prioritising female interests

3 Beneficial Effects of Female Education in Development

3.1 Recognition of the Beneficial Effects of Female Education in Development

Recent years have witnessed the recognition of female education as an important element in the discourse on education and development. Strong associations between female education and economic development have been noted as well as desirable effects on social welfare aspects, e.g. the high correlation between the enrolment rate of girls in primary schools and GNP per capita, as well as life expectancy, infant mortality rate and total fertility rates. These have legitimised not only educationalists' but also development economists' focus on female education. Numerous publications from donor agencies have extensively documented these beneficial effects of female education (Floro and Wolf 1990, King and Hill 1993; King 1990, Herz et al. 1991, Subbarao and Raney 1992, Hartnett and Heneveld 1993, Ogubo and Heneveld 1995). These studies employ evidence from econometric studies such as Hartnett and Heneveld (1993) to summarise the effects of schooling: each additional year of schooling is estimated to produce a 10 to 20 % increase in income for both males and females; disaggregated data show that female education has far greater social returns than male education as additional schooling creates substantial social benefits; educated women bring social benefits by having healthier, fewer and more educated

children; and each additional year of schooling is estimated to decrease the mortality of the under five age group by 5 to 10 % and the fertility rate by 10 %. In addition, at the national level, female education seems to be related to development. Benabot (1989) shows from the analysis of cross-national data from 96 countries that long-term economic development in developing countries was more strongly associated with the increase in enrolment among primary school girls than boys .

3.2 Human Capital Theory

a) Human Capital Theory Applied to Female Education

The current recognition of the beneficial effect of female education is a relatively recent shift in the human capital concept. In fact, early human capital analysis did not include women as a separate category of analysis. In the 1960s, Becker claimed that the gain to women from additional schooling could be determined by family earnings rather than by personal earnings as very few women participated in the labour force, especially after marriage (Becker 1975:178-179). The empirical analysis of the effects of education excluded wives "since their labour force behaviour is strongly influenced by their husbands' income and the number and age distribution of their children" (Chiswick 1970:172). In the analysis, the students and the elderly were also excluded. T.W. Schultz, a major figure in the economics of education at that time, cited women's education as one of the main omissions in the work of human capital theorists.

If one were to judge from the work that is being done, the conclusion would be that human capital is the unique property of the male population. . . despite all the schooling of females and other expenditures on them, they appear to be of no account in the accounting of human capital (Schultz 1970:302, cited in Woodhall 1973:9).

This provocative statement might have been made with the intention of inviting attempts to remedy this deficiency by analysing the investment aspects of women's education in order to judge whether the concept of 'investment in women' is as valid as that of 'investment in man', as in the comparative study done by Woodhall (1973). In her analysis of seven countries, of which three were developing countries, private rates of return to education among women were lower than those of men. She argues, however, that the "indirect or spillover benefits and non-economic benefits" should not be ignored (Woodhall 1973:10).

b) Returns to Female Education

Psacharopoulos (1993) claims that the aggregate of social and private rate of returns shows that the rate for females is marginally higher than that for males. It should be noted that the pattern is not consistent. As Table 2 illustrates, the rate of

return to education among females is higher than among males in secondary level, while primary education continues to demonstrate much higher returns to males than females. In fact, it is questionable whether one could aggregate the rates of returns to different levels of education. However, the conclusion derived from this somewhat questionable data has been cited over and over and legitimised the creation of numerous educational projects targetted towards girls and women.

Table 2: Returns to Education by Gender

Educational level	Men	Women
Primary	20.1	12.8
Secondary	13.9	18.4
Higher	13.4	12.7
Overall	11.1	12.4

Psacharopoulos (1993:15)

The importance of female education is more often discussed for its non-market returns where the improvement of family welfare is expected. The education of women and girls has been recognised as a vital input for the social development not only of women themselves but also of their family members, especially their children. The benefit is more evident in low income countries or disadvantaged areas. In sub-Saharan Africa where various social services lag behind, female education attracts attention as a viable medium for social development.

Female education can be one of the most powerful forces of development in low-income countries, particularly in sub-Saharan Africa where social welfare and economic improvement are constrained by dramatic population growth and a fragile human resources base (DAE 1993:1).

This view stems from empirical evidence illustrating an association between the gender differential in school enrolment in Sub-Saharan Africa and the pronounced low social development in the area. Although the view is widely accepted, it needs to be challenged continuously for its top-down approach as well as for its view of women solely as tools for development (Moser 1989, 1993, Buvini_ 1986, Kabeer 1992). Adolescent girls are encouraged to attend school in order to receive health education and other information to improve the family welfare which are initiated by the schools, rather than girls themselves being encouraged to initiate such learning.

Female education has been recognised as having a strong association with the decline in fertility rate. There has been ample discussion on the relation between

female education and fertility decline. Together with other factors, such as increased employment, rising legal and social status of women and increased income in rural areas, female education is one of the key concepts for fertility decline (Moser 1993 and others). Schooling delays marriage, increases participation in the labour market, which in turn creates incentives for fertility control (Schultz 1989).

Investment in the next generation is also a beneficial effect of mother's education. Numerous studies observe that a mothers' education increases children's schooling (Tietjen 1991, Schultz 1989). Schultz (1993) observes that a mother's education influences allocation of private household resources more positively towards the benefit of children's nutrition and schooling. When women's economic capacity is enhanced by education, they have more influence in household decision-making.

3.3 The Reality of Female Education

a) The Reality of Female Education World-wide

While the importance of female education is widely recognised, the educational reality of women in developing countries is far from satisfactory. The educational situation is seen as the main obstacle preventing the full involvement of women in the development process. Table 3 shows the gender breakdown of the literacy rates by regions. Although the gender gap in literacy continues to narrow, the gap still remains. Moreover, the gender gap in developing countries remains wider than that in industrialised countries. The gap in least developing countries remains the largest.

Table 3: Estimated Adult Literacy Rates (percentage)* by Gender: 1980-2000

	1980		1995		2000	
	male	Female	male	Female	male	female
World Total	77.2	61.9	83.6	71.2	85.2	73.6
Developing countries	68.9	46.8	78.9	61.7	81.2	65.5
Sub-Saharan Africa	51.8	29.2	66.6	47.3	70.9	50.3
Arab States	55.0	26.2	68.4	44.2	72.2	50.1
Latin America	82.1	77.5	87.7	85.5	89.0	87.4
Eastern Asia/Oceania	80.4	58.0	90.6	76.3	92.8	80.6
Southern Asia	52.8	24.5	62.9	36.6	66.0	40.7
Least developed countries	48.3	24.9	59.5	38.1	62.9	42.4
Developed countries	98.0	95.4	98.9	98.4	99.1	98.8

*Percentage of literate adults in the population aged 15 years and over. The population data utilised are those of the United Nations Population division database (1994 revision).

(from UNESCO 1995 *World Education Report*, p.105)

The result of the disaggregation by gender and regions indicates associations between low literacy rates and women, as well as low literacy rates and developing countries, especially the least developed countries. Within the developing countries, Southern Asia, sub-Saharan Africa and the Arab States have relatively low literacy. Moreover, where lower literacy rates are observed, the gender gap is more evident. The phenomenon is observed by Stromquist as "the manifestation of gender and poverty upon women's literacy" (1990b:100). Poverty, together with traditional beliefs and customs, can perpetuate child labour and early marriage which prevent schooling of girls. Stromquist (1992, 1990b) examines the gender disparity in literacy and explains it in terms of the sexual division of labour and men's control over women's sexuality. Both are related to states' implicit and explicit policies to ensure that women remain in their traditional social roles. Ballara (1992) suspects that statistical representations may even underestimate female non-literacy as it is easier to conceal the non-literacy of women than that of men.

The enrolment ratios in different levels of education (see Table 4) show a similar trend to that of literacy. While there is less of a gender gap in industrialised countries, the gap in developing countries is wider. It is also a characteristic of developing countries that the gender gap widens the higher the educational level. Although gender ratios have improved in the last ten years, the gap remains.

Table 4: Percentage of Female Enrolment by Level of Education 1960 - 2025

	first level				second level				third level			
	1960	1980	2000	2025	1960	1980	2000	2025	1960	1980	2000	2025
World Total	43	45	47	47	41	43	45	46	34	43	44	44
Developing Countries	39	44	46	47	29	39	44	46	26	35	40	41
Sub-Saharan Africa	34	43	45	44	25	34	40	40	11	21	28	27
Arab States	34	41	45	46	26	37	45	46	17	31	40	42
Latin America	48	49	49	49	47	50	51	50	30	43	47	47
Eastern Asia	39	45	48	50	30	40	47	51	24	24	32	32
Southern Asia	36	42	45	46	25	36	41	44	26	33	39	41
Least developed Countries	32	40	44	44	18	31	39	39	16	26	31	31
Developed countries	49	49	49	49	49	50	49	49	36	48	49	49

(from UNESCO 1993, *Trends and Projections of Enrolment by Level of Education by Age and by Sex* 1960-2025, p.15)

Herz et al. (1991) claim that demand-side factors have been important in primary and secondary enrolment, while in tertiary education Subbarao et al. (1994) claim that supply-side constraints have been critical in improving gender parity. This difference could be explained by the fact that in primary and secondary education, economic or cultural constraints on families and societies prevent schooling, while in higher education limited places and a limited choice of courses available prevent female students from continuing their education. Subbarao et al. (1994) have observed the complex mechanism of restrictions which is influenced by various social factors and labour market constraints. They consider that restrictions are more complex in higher education where low secondary enrolment rate, high direct costs and cultural restrictions interact with one another. Their analysis concludes that educational statistics on enrolment, drop-outs and completion rates by gender at all levels of education are necessary for the effective implementation of gender related programmes.

b) Sub-Saharan Africa

Sub-Saharan Africa has lower female participation in education than other regions although there is a substantial variation among countries. Some countries such as Botswana and Lesotho have higher female participation in education (Hartnett and Heneveld 1993). Since the 1960s, a remarkable growth in enrolment has been observed. Nevertheless, the significant gender gap in the enrolment ratio persists. Table 5 shows the aggregate female participation in education in the region.

Table 5: Female Participation in Education in Sub-Saharan Africa

Indicator	Female Ratio	Gender Ratio
Primary Admission Rate	76%	0.88
Gross Primary Enrolment Ratio	63%	0.77
Persistence to Grade 4	83%	0.99
Primary Completion Rate	36%	0.81
Continuation Rate from Primary to Secondary	41%	0.92
Gross Secondary Enrolment Ratio	11%	0.50
Secondary Completion Rate	18%	0.64
Female Teachers as % of Total:		
Primary	34%	
Secondary	22%	
Mean Years of Schooling	0.8	0.40

Adult Literary Rate	30%	0.57
Labour Force Participation Rate	32%	0.63

(from Hartnett and Heneveld 1993)

The analysis by Hartnett and Heneveld (1993) shows disadvantaged participation throughout primary and secondary education. A close examination of the data reveals that the admission rate in primary school differs but, once enrolled, girls complete grade 4, the level of schooling presumed to have established literacy, at a comparable rate with boys (0.99). However, the primary school completion rate shows a greater difference (0.81). The continuation rate from primary to secondary has a relatively small difference (0.92) but the completion rate is much lower among female students than male students (0.64). The gender gap accelerates up the grades and at tertiary level, and the gross enrolment demonstrates the largest gap (0.22). These results are reflected in mean years of schooling, adult literacy rates and labour force participation in the formal sector.

Numerous studies show that girls are disadvantaged in terms of school retention. High rates of examination failure, repetition and drop-out are reported to be more evident among girls (Mbilinyi and Mbughuni 1991, Hyde 1993). This leads to the chance of participation in the labour market. In the Ivory Coast, the low level of labour participation among women used to be attributed to child-rearing and other family obligations. However, the recent survey data show that it is more closely related to low levels of education. Wages and choice of work are both limited for the less educated (Appleton et al. 1990), implying women are disadvantaged and less educated women are more disadvantaged. Even when women receive education, the benefit is not equal. Female students do not benefit from schooling as much as their male counterparts in terms of employment. In Zimbabwe, among secondary school graduates with the same number of passes in their examination results, a consistently higher percentage of male students were engaged in wage employment than female students (Bennell and Ncube 1994).

Enrolment statistics from Ghana show a strong gender imbalance. The retention of one cohort through the nine year basic education shows gradual widening of the the gender gap. Girls' enrolment is constantly lower than boys' and the drop-out rate among girls is higher than the rate among boys (Ghana NCWAD 1994).

Table 6 shows the completion rates in JSS for the cohorts of 1987/88 to 1990/91. Although the completion rates improve over the years, a gender gap still remains. A smaller number of girls than boys enter JSS1, and the completion rates among female students is lower.

Table 6: Completion Rates in JSS for the Cohorts of 1987/88 to 1990/91 by Gender

		intake in JSS1	the number who sat BECE	completion rate
Cohort of 1987/88	Male	105,138	75,963	72.25%
	Female	75,717	51,590	68.14%
Cohort of 1988/89	Male	112,239	88,799	79.12%
	Female	80,840	58,262	72.07%
Cohort of 1989/90	Male	115,488	100,143	86.71%
	Female	85,053	64,810	76.20%
Cohort of 1990/91	Male	127,132	108,980	85.72%
	Female	91,323	72,778	79.69%

(calculated from: enrolment statistics from Ministry of Education and WAEC: West African Examinations Council)

Table 7 shows the national examination results according to gender. It also shows a gender gap in educational performance. Although improving every year, the number of female students with high marks is lower than that of male students. This shows that female students are disadvantaged not only in access but also in achievement. The lower achievement among girls is likely to result in reduced access to higher education and hence less chance for joining the labour force in the formal sector.

Table 7: Basic Education Certificate Examination Results by Gender

Grade Range	1990		1991		1992		1993	
	male	female	male	Female	male	female	male	female
6-11	8,216 (10.82%)	2,857 (5.54%)	8,132 (9.16%)	3,301 (5.67%)	9,969 (9.95%)	4,079 (6.29%)	10,693 (9.81%)	5,128 (8.70%)
12-17	12,290 (16.18%)	5,666 (10.98%)	12,592 (14.18%)	5,920 (10.16%)	14,868 (14.85%)	6,833 (10.54%)	14,815 (13.59%)	7,851 (12.47%)
18-23	15,984 (21.04%)	9,245 (17.92%)	17,822 (20.07%)	9,811 (16.94%)	20,042 (20.01%)	11,302 (17.44%)	20,767 (19.06%)	11,916 (17.98%)
24-35	27,846 (36.65%)	22,361 (43.34%)	34,889 (39.39%)	24,997 (42.90%)	39,392 (39.34%)	28,079 (43.33%)	45,454 (41.71%)	32,617 (42.95%)
over 36	11,627 (15.31%)	11,461 (22.22%)	15,364 (17.30%)	14,233 (24.43%)	15,872 (15.85%)	14,517 (22.40%)	17,251 (15.83%)	15,266 (17.89%)
Total	75,963 (100.0%)	51,590 (100.0%)	88,799 (100.0%)	58,262 (100.0%)	100,143 (100.0%)	64,810 (100.0%)	108,980 (100.0%)	72,778 (100.0%)

3.4 International Intervention in Female Education

Recognition of the beneficial effects of female education and the existence of these gender gaps in low income countries has led to the intervention of development agencies. Publications from the World Bank in the 1980s show the theoretical orientations and numerous projects where female education features either as a direct objective or as an incorporated element. Bilateral donor agencies also adopted a similar view. For example, a DFID (then ODA) document on Women in Development specifies four main objectives, namely legal rights, access to planning public services, social status and access to education. Access to education is vital for development, the document argues:

Limited access to basic education and in particular to literacy not only lowers women's status but also hinders their effectiveness in achieving improvements in health, agriculture, family planning and nutrition for their own families and for the community. The ability to understand information is fundamental to development (ODA 1992:3).

The USAID programme responses recognised three strategies to be adopted: 1) innovative measures to increase access, 2) culturally appropriate schools, and 3) measures to facilitate girls' learning (Tietjen 1991).

At first, a 'gender-neutral' approach was taken in order to increase women's access to education. However, these gender-neutral approaches were questioned in terms of the recognition that access to education among women lags behind that of males even when overall access is increased. The gap continues to exist even when the overall access is increased. This situation has led to gender specific and gender related projects and programmes.

After actively discriminating policies have set inequalities in motion, sex-neutral policies are sufficient to maintain established patterns. Thus the educational gap continues, as does the clustering of women in low-paid service occupations (Kelly and Elliot 1982:336).

The argument here is that, once the disparities exist, only specific women-focused projects are able to improve the situation. This idea promoted a large number of 'women's projects' to help the disadvantaged women in developing countries in the 1970s and 1980s. "But little substantive change occurred," Blumberg (1989:170) observes, "despite the fact that all the major development 'donor agencies' soon adopted policies proclaiming their commitment to what soon became known (least controversially) as 'Women in Development'". These projects typically concentrated on

increasing women's income by additional economic activities. The criticisms are that these activities placed an added burden on already overworked rural women.

Women in the Third World were already integrated into development; they were integrated too much. WID projects added more work onto their shoulders, without alleviating their other responsibilities in production (Mbilinyi 1992:48).

Buvini_ (1986:653) critically analyses the failure of women-specific projects by asserting that "project misbehaviour and the prevalence of welfare intervention" were evident in many of these projects. These projects typically adopted welfare-related activities, and activities which are conventionally viewed as women's, such as soap making. These marginal activities were not as effective as promoting the participation of women in mainstream economic activities.

Currently, functional adult literacy learning materials are typically formed in such a way that women can acquire knowledge on Maternal Child Health (MCH) and family hygiene. Although these approaches undoubtedly benefit women and their families, they could help perpetuate a traditional gender division of labour and thereby delay the emancipation of women. More recent functional adult literacy activities do account for the gender issue, such as ActionAid's REFLECT (Archer and Cottingham 1996) and some literacy training programmes (Aksornkool 1997).

The current international initiatives for cooperation and communication strongly influence development activities. The International Women's Decade "provided the 'political space' for formal 'top-down' coalitions at the supra-national level" (Moser 1993:209). Similarly, discussions on education and development are currently initiated/dominated by so-called international communities consisting of UN agencies and donors with the World Bank as their opinion leader. Their view is inevitably utilitarian and efficiency-oriented.

3.5 Conclusion

By now the beneficial effect of female education has been widely recognised. While the issue has a certain association with feminist perspectives, an economic orientation with a human capital concept is dominant in the literature. The gender disaggregation of the data available claims to show higher rates of return to female education than that to male education. The empirical evidence based on the human capital concept justifies and validates the role of female education. However, it should be noted that, over the years, contradictory evidence has been presented and rates of return to education of women have not always been higher than that of men.

International initiatives have been facilitated which focused their activities on female education. The current international forms of cooperation and communication

strongly influence development activities. Firstly, general gender-neutral approaches were adopted and then they became more women-specific. Although the orientation of the implementation changed, the underlying idea remained the same. Women were viewed as an efficient tool for development through increasing family welfare. This view is criticised by the more feminist-oriented development scholars. They demand social transformation rather than improvement within the existing social structure. Their views will be focused on in the next section.

4 The Issue of Gender in Development

4.1 Women in Development (WID)

The concept of WID has a relatively short history, with rapid changes. In the 1960s women were largely viewed from the perspective of family welfare and were virtually invisible in development planning. The 1970s witnessed the rapid expansion of WID: women became the main focus of analysis once their economic contribution had been recognised, and the basic needs approach was developed. The 1980s further consolidated this approach. Efficiency became a key word and activities aimed at utilising women more effectively, by improving their productive capacity within the framework of the market system (Young 1993).

4.2 Women in Development (WID), Women and Development (WAD), and Gender and Development (GAD)

The term WID was first used by the Women's Committee of the Washington, D.C., Chapter of the Society for International Development, as a strategy for utilising evidence presented by Boserup's *Women's Role in Economic Development* published in 1970 (Rathgeber 1990, Moser 1993). Boserup (1986) made a systematic analysis of the division of labour in agriculture and work in towns. She showed not only desegregation of the data but for the first time used gender as a variable in the analysis. Although her work has been criticised for its "oversimplification of the nature of women's work and roles" (Rathgeber 1990) it was the start of recognition of women in the process of development. Women's role and contribution has not been fully recognised nor incorporated into development planning and a new approach for economic growth and social justice was advocated (Overholt et al. 1984).

The concept of WID was articulated at first by American liberal feminists and the term became "common currency both inside and outside academic settings" in the 1970s to mean the "integration of women into global processes of economic, political, and social growth and change" (Rathgeber 1990:489). The movement was facilitated by international concern with equity issues at the time (Blumberg 1989). WAD was derived from the socialist feminist approach and had a more critical view of women's position than WID. GAD emerged in the 1980s as an alternative to WID. GAD's approach focuses on the totality of social organisation, economic and political life and

recognises women as agents of change with an emphasis on empowerment and female solidarity (Rathgeber 1990:492-4). Although GAD's approach is considered more advanced and favourable, it is rarely found in current projects (Rathgeber 1990, Moser 1993). WID has been accepted and used both in the research and implementation of projects while WAD is seldom used. WID has been used in general terms often encompassing ideas expressed as WAD or GAD. In the following section, the term WID will be used to encompass the wider meaning.

4.3 Gender Planning

The orientation in policy approach has shifted in the course of the last four decades. Moser (1989, 1993) analyzed five aspects of orientation adding 'efficiency' and 'empowerment'. These shifts mirrored general shifts in development policies, "from modernisation policies of accelerated growth, through basic needs strategies associated with redistribution, to the more recent compensatory measures associated with structural adjustment policies" (Moser 1989:1807). The empowerment approach seeks for alternative development where education of women must lead to empowerment.

Molyneux (1985) points out that gender issues are not necessarily women's issues. Gender planning cannot be free from acute class conflict, differences in race, ethnic groups and nationality. She articulated "the false homogeneity imposed by the notion of women's interests" (Molyneux 1985:232) and differentiated between women's interests and more specific gender interests. Gender interests are further divided into strategic gender interests and practical gender interests. The former addresses women's emancipation or gender equality while the latter responds to an immediate perceived need. Her analysis contributed to the stratification of women's interests.

Molyneux's framework was further developed by Moser into gender planning, which identifies different needs of women derived from different roles men and women play in societies in developing countries" (Moser 1989). This view provided both the conceptual framework and practical tools for assimilating gender into planning. The recognition of the fact that women and men have different roles in society as well as the identification of the triple role of women, i.e. reproductive, productive and community management work, should have important implication for policy makers. Reproductive and community managing work has not been valued, and only productive work was considered to be important. Structural adjustment policies' narrow definition of economics was criticised from this perspective. It includes only marketed goods and services but excludes women's reproductive work, such as bearing and raising the next generation (Moser 1989, Elson 1991).

The most notable contribution of Moser's work is to differentiate the needs of women into strategic gender needs and practical gender needs. Strategic gender needs stem from the gender inequality existing in society, and the concept is akin to

the radical feminism perspective. It is described as women's "real interests" and essential for emancipation and empowerment (Molyneux 1985, Moser 1993).

Strategic gender needs are the needs women identify because of their subordinate position to men in their society. Strategic gender needs vary according to particular contexts. . . Meeting strategic gender needs help women to achieve greater equality. It also changes existing roles and therefore challenges women's subordinate position aspiring for emancipation and empowerment (Moser 1993:39).

Practical gender needs, on the other hand, are more functional. They are practical in nature. They do not challenge the subordinate position of women in society, and do not lead to emancipation or gender equality like strategic gender needs, but deal with more immediate needs in everyday life, such as water provision, health care and employment.

Practical gender needs are the needs women identify in their socially accepted roles in society. Practical gender needs do not challenge the gender divisions of labour or women's subordinate position in society, although rising out of them. Practical gender needs are a response to an immediate perceived necessity, identified within a specific context (Moser 1993:40).

Moser states that the differentiation of gender needs is a useful tool for planners. Gender planning is political and technical in nature. This dual nature is represented in strategic gender needs and practical gender needs.

Gender planning strategies value women's organisations, stressing women's solidarity. Schooling and formal education are seldom referred to as a means for empowerment. Instead, conventional education is often viewed as a false focus for changing women's relation to technology. The underlying notion here is that the educational systems tend to reflect the existing cultural bias and values of the societies which support male dominance in technology (Conway and Bourque 1995, Bourque and Warren 1990). However, a framework of gender needs can be utilised to clarify needs perceived in education. Table 8 shows the concept of gender needs applied in education and development.

Table 8: Gender Needs in Education and Development

	strategic gender needs	practical gender needs
School	-women's status at school -curriculum -choice of courses available	-access to education -distance from home to school

		-timetable -reasonable user fees -quality of education -female teachers
Community / Family	-women's status in the community -women's status in the family	-economic capacity -household chores reduced for girls

Strategic and practical gender needs can be described as prerequisites for each other, and the emancipation of females in education can be achieved through the process of addressing particular needs at appropriate times in order to achieve further objectives. For instance, improvement in economy in a certain area might make the people more willing to send their daughters to school, which may lead to change the education policy in the direction of making a wider choice of courses for female students available.

5 Conclusion

Incorporation of the gender concept in development is a relatively new phenomenon. The idea of 'women' as a distinctive rather than residual category made its appearance in development thinking in the 1970s. In the 1960s and 1970s a climate of liberal ideas emerged and this made the world more receptive to ideas like those of Boserup. Recognition of the role of women in economic development was a notable accomplishment in the discourse of development, since the argument could be described as bridging feminist perspectives and development, even though the feminist perspective used is that of liberal feminism, and more conservative than others.

Feminist perspectives, corresponding to a number of major social theories, are useful tools for critically examining gender inequalities in education. While liberal feminism perceives both the school and the State as positive agents, socialist and radical feminism do not, and aim for a more fundamental transformation of society. Naturally, it was liberal feminism, the most conservative perspective, that was taken as a basis for the WID approach initiated by development agencies.

The current feminist perspectives fail to deal with the rural-urban as well as low-high income group disparities, phenomena which are very significant in many developing countries. The UN decade for women was a crossroads where the gender concerns articulated in the north and the south met and communicated. Mexico City 1975, Nairobi 1985, and Beijing 1995 were not only memorable occasions but also places where the gender perspectives exchanged views. At that time, the discrepancies between the north and the south became apparent, and efforts were made to incorporate ideas and perspectives from both sides. This had the effect of raising international awareness on the issue, but also of providing political space for a top-down approach from the north to the south.

The WID approach has been translated into a series of development objectives,

namely welfare, equity, anti-poverty, efficiency, and empowerment. Gender planning emerged from the critical review of these objectives. The former four had top-down characteristics whereby women were perceived as mere tools rather than active agents to achieve the outcome of emancipation for themselves. Therefore, gender planning adopts an empowerment approach.

Gender planning differentiates gender needs from women's needs, and gender needs are further divided into strategic gender needs and practical gender needs. While the latter deal with more immediate issues perceived by women themselves, the former aim at the more fundamental issue of the emancipation of women. Such a framework is useful in clarifying gender needs in education and development, for these two kinds of needs are essential for achieving gender equality in education.

The contribution of gender to the field of education and development should not be ignored. First of all it is helpful in analysing the nature of inequalities, and secondly it has changed women's perceived role from that of recipients of welfare to active agents for transformation, and finally it has clarified the issue of north-south relations in academic thinking. Studies in both gender and education should be academic as well as practical, and therefore they should continue to be in touch with the gender reality and the educational reality in order to further productive research. The two fields are likely to enrich each other as long as forthright dialogue continues.

Bibliography

- Abraha, Seged, Beyene, Assefa, Dubale, Tesfaye, Fuller, Bruce, Holloway, Susan and King, Elizabeth 1991 "What Factors Shape Girls' School Performance? Evidence from Ethiopia", *International Journal of Educational Development*, 11 (2): 107-118.
- Acker, Sandra 1987 "Feminist Theory and the Study of Gender and Education", *International Review of Education*, 33 (4): 419-435.
- Aksornkool, Namtip 1997 *Empowerment Can Be Taught: A Course in Preparing Gender-Sensitive Materials for Poor Women*, Background Document, UNESCO, Paris.
- Appleton, Simon, Collier, Paul and Horsnell, Paul 1990 *Gender, Education and Employment in CÔte d'Ivoire: Social Dimensions of Adjustment in Sub-Saharan Africa*, Social Dimensions of Adjustment in Sub-Saharan Africa Working Paper 8, World Bank, Washington D.C.
- Archer, D. and Cottingham, S. 1996 *The REFLECT Mother Manual: a new approach to adult literacy*, Action Aid, Lodon.
- Annot, Medeleine 1982 "Male Hegemony, Social Class and Women's Education", *Journal of Education*, 164 (1): 64-89.
- Ballara, Marcela 1992 *Women and Literacy*, Zed Books, London.
- Barrett, MichÈle 1980 "Educational System: Gender and Class in *Women's Oppression Today*", Verso, London.
- Becker, Gary S. 1975 *Human Capital: a Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, 2nd edition, Chicago University Press, Chicago.
- Benavot, Aaron 1989 "Education, Gender, and Economic Development: A Cross-National Study",

- Sociology of Education*, 62 (1): 14-32.
- Bennell, Paul and Ncube, Mkhululi 1994 'Jobs for the Boys? The Employment Experiences of Secondary School-leavers in Zimbabwe', *Journal of Southern African Studies* 20 (2):301-315.
- Blumberg, R. L. 1989 *Making the Case for the Gender Variable: Women and the Wealth and Well-being of Nations*, USAID, Washington D.C.
- Boserup, Ester 1986 *Woman's Role in Economic Development*, Earthscan Library, (originally published in 1970 by Allen and Unwin, London).
- Bourque, Susan C. and Warren, Kay B. 1990, "Access Is Not Enough, Gender Perspectives on Technology and Education", in Tinker, Irene (ed.) *Persistent Inequalities: Women and World Development*, Oxford University Press, Oxford.
- Bowles, Samuel and Gintis, Herbert 1976, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Brah, A. and Deem, R. 1986 "Towards Anti-Sexist and Anti-Racist Schooling", *Critical Social Policy*, 6 (1): 66-79.
- Buvinic, Mayra 1986 "Projects for Women in the Third World: Explaining their Misbehavior", *World Development*, 14 (5): 653-664.
- Buvinic, Mayra, and Yudelman, Sally W. 1989 *Women, Poverty and Progress in the Third World*, Headline Series 289, Foreign Policy Association, New York.
- Chiswick, Barry R. 1970 "An Interregional Analysis of Schooling and the Skewness of Income," in Hansen, Lee W. (ed.) *Education, Income and Human Capital*, National Bureau of Economic Research, New York.
- Connell, R. W. 1985 "Theorising Gender", *Sociology*, 19 (2): 260-272.
- Conway, Jill Ker and Bourque, Susan C 1995 *The Politics of Women's Education: Perspectives from Asia, Africa and Latin America*, The University of Michigan Press, Ann Arbor.
- DAE (Donors to African Education) 1993 *DAE Newsletter*, 5 (1) April-June 1993.
- Elson, Diane 1991 "Male Bias in Macro-Economics: The Case of Structural Adjustment" in Elson, Diane (ed.) *Male Bias in the Development Process*, Manchester University Press, Manchester.
- Floro, Maria, and Wolf, Joyce M. 1990, *The Economic and Social Impacts of Girls' Primary Education in Developing Countries*, USAID, Office of Education and Women in Development, Washington D.C.
- Freire, Paulo 1972 *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, London.
- Ghana, NCWAD 1994 *Status of Women in Ghana: Statistical Profile*, NCWAD, Accra.
- Gordon, Rosemary 1996 "Legislation and Educational Policy in Zimbabwe: the state and the reproduction of patriarchy" *Gender and Education* 8(2): 215-229.
- Hartnett, Teresa and Heneveld, Ward 1993 *Statistical Indicators of Female Participation in Education in Sub-Saharan Africa*, Technical Department, Africa Region, World Bank, Washington D.C.
- Herz, Barbara, Subbarao, K., Habib, Masooma and Raney, Laura 1991 *Letting Girls Learn, Promising Approaches in Primary and Secondary Education*, World Bank Discussion Paper 133, World Bank, Washington D.C.
- Hyde, Karin A. L. 1993 "Sub-Saharan Africa", in King, Elizabeth M. and Hill, M. Anne (eds.) *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits, and Policies*, Johns Hopkins University Press for the World Bank, Baltimore.
- Jayaweera, Swarna 1987 "Gender and Education", *International Review of Education*, 33 (4): 415-418.

- Kebeer, Naila 1992 "Feminist Perspectives in Development: a Critical Review," in Hinds, Hilary, Phoenix, Ann and Stacey, Jackie (eds.) *Working Out: New Directions for Women's Studies*, Falmer Press, London.
- Kelly, Gail P. and Elliott, Carolyn M. 1982 *Women's Education in the Third World: Comparative Perspectives*, State University of New York Press, Albany.
- King, Elizabeth M. 1990 *Educating Girls and Women: Investing in Development*, World Bank, Washington D.C.
- King, Elizabeth M. and Hill, M. Anne (eds.) 1993 *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits, and Policies*, Johns Hopkins University Press for the World Bank, Baltimore.
- Mahony, Pat 1985 *Schools for the Boys? Co-Education Reassessed*, Hutchinson, London.
- Mbilinyi, Majorie J. 1992 "Research Methodologies in Gender Issues" in Meena, Ruth (ed.) *Gender in Southern Africa: Conceptual and Theoretical Issues*, Sapes Books, Harare.
- Mbilinyi, Majorie J. and Mbughuni, Patricia (eds.) 1991 *Education in Tanzania with a Gender Perspective*, Swedish International Development Authority, Education Division, Stockholm.
- Middleton, S. 1985 "The Sociology of Women's Education as a Field of Academic Study", *Discourse*, 5 (1): 42-62.
- Molyneux, Maxine D. 1985 "Mobilization without Emancipation? Women's Interests, the State and Revolution in Nicaragua", *Feminist Studies*, 11 (2): 227-254.
- Momsen, Janet 1991 *Women and Development in the Third World*, Routledge, London.
- Moser, Caroline O. N. 1993 *Gender Planning and Development: Theory, Practice and Training*, Routledge, London.
- Moser, Caroline O. N. 1989 "Gender Planning in the Third World: Meeting Practical and Strategic Needs", *World Development*, 17 (11): 1799-1825.
- O'Brien, M. 1983 "Feminism and Education: A Critical Review Essay", *Resources for Feminist Research*, 12 (3): 3-16.
- ODA (Overseas Development Administration), 1992, *Women in Development*, ODA, London.
- Ogubo, A. and Heneveld, W. 1995 *Girls and Schools in Sub-Saharan Africa: from Analysis to Action*, World Bank Technical Paper 298, World Bank, Washington D.C.
- Overholt, Catherine, Anderson, M. B., Cloud, K. and Austin, J. E. 1984 *Gender Roles in Developing Countries*, Kumarian Press, Connecticut.
- Phillips, Anne (ed.) 1987 *Feminism and Equality*, Basil Blackwell, Oxford.
- Psacharopoulos, George 1993 *Returns to Investment in Education: a Global Update*, Working Paper 1067, World Bank, Washington D.C.
- Rathgeber, Eva M. 1990 "WID, WAD, GAD: Trends in Research and Practice", *Journal of Developing Areas*, 24 (4): 489-502.
- Schultz, T. Paul 1993 "Returns to Women's Education", in King, Elizabeth M. and Hill, M. Anne (eds.) *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits, and Policies*, World Bank Book, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Schultz, T. W. 1989 "Investing in People: Schooling in Low Income Countries", *Economics of Education Review*, 8 (3): 219-223.
- Schultz, T. W. 1961 "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, 51: 1-17.
- Shor, Ira and Freire, Paulo 1987 *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*, Macmillan, Basingstoke.
- Stromquist, Nelly P. 1992 *Gender and Basic Education in International Development Cooperation*,

- UNICEF Staff Working Papers 13, UNICEF, New York.
- Stromquist, Nelly P. 1990a "Gender Inequality in Education: Accounting for Women's Subordination," *British Journal of Sociology of Education*, 11 (2): 137-153.
- Stromquist, Nelly P. 1990b "Women and Illiteracy: the Interplay of Gender Subordination and Poverty", *Comparative Education Review*, 34 (1): 95-111.
- Subbarao, K., Raney, Laura, Dundar, Halil and Haworth, Jennifer 1994, *Women in Higher Education: Progress, Constraints and Promising Initiatives*, World Bank Discussion Paper 244, World Bank, Washington D.C.
- Subbarao, K. and Raney, Laura 1992, *Social Gains from Female Education, a Cross-National Study*, World Bank Discussion Paper 194, World Bank, Washington D.C.
- Tietjen, K. 1991 *Educating Girls: Strategies to Increase Access, Persistence, and Achievement*, Advancing Basic Education and Literacy (ABEL) Project, Office of Education, USAID, Washington D.C.
- Tilak, Jandhyala B. G. 1993 "East Asia" in King, Elizabeth M. and Hill, M. Anne (eds.), *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits, and Policies*, Johns Hopkins University Press for The World Bank, Baltimore.
- UNESCO 1995 World Education Report, UNESCO, Paris.
- UNESCO 1993 World Education Report, UNESCO, Paris:
- Weiner, Gaby 1986, "Feminist Education and Equal Opportunities: Unity or Discord?" *British Journal of Sociology of Education*, 7 (3): 265-274.
- Woodhall, Maureen, 1973, "Investment in Women: a Reappraisal of the Concept of Human Capital," *International Review of Education*, 19 (1): 9-29.
- Young, Kate 1993 *Planning Development with Women: Making a World of Difference*, Macmillan, London.

第2章 発展途上国における女子教育の教育経済学的考察¹

黒田一雄

発展途上国の社会経済開発における女子教育の重要性は、近年国際機関や多くの研究者によって再確認され、それが 1990 年代の援助潮流における女子教育重視の理論的礎となってきた。世界銀行の研究プロジェクトでも「女性の教育の経済的社会的収益は非常に大きく、全体としてはおそらく男性の教育よりも大きい」という結論を導き出している (Herz, Subbarao, Habib, Raney 1991, xi)。

しかし、大半の発展途上国において女性の教育水準は男性の水準を下回っているのが実情である。この男女格差の主要な原因の一つは、女兒の教育をめぐる親の意思決定にあるとされる。多くの発展途上国の親にとって、将来自分達の生活の面倒を見ることになる息子の教育の方が、結婚し自分たちを離れることになる娘の教育の方が重要であり、経済的な資源が限られている場合には、自ずと息子の教育を優先することになるのである。これは、財産相続の際にも同じことが言える。(しかし一部の文化では、末娘が親の面倒を見るのが慣習となっており、その場合には教育や相続においても通常とは異なった優先が働くこととなる。) また、女兒は幼少から子守りや水汲みなどの一定の役割を担っており、男児より家事労働に対する貢献が比較的大きく、よって女兒を就学させるには男児より大きな機会費用がかかることから、親の女兒就学意欲が男児のそれに比べて、低くなってしまいうという調査結果もある (Herz, Subbarao, Habib, Raney 1991, Schultz 1993) それでは、女子の教育は男子の教育に比べて、個人や家庭レベルでは選好されないのに、社会や国家のレベルからは選好されるべきということであるのか。この市場の歪みはどのように発生しているのだろうか。

教育に関わる全ての人たちは、このような教育の男女格差は倫理的な観点から、あってはならないこと、解決しなくてはならない課題であるという考え方を共有している。しかし、本稿ではこの倫理的な議論を横において、社会経済開発における女子教育の有用性という観点から、実証的に発展途上国における女子教育を考察していきたい。本稿では、第一に女子教育の経済効果に関する分析を収益率分析とクロスナショナル分析を批判的に概論し、第二に女子教育の経済開発への波及過程を明確にし、第三に女子教育と経済発展の水準に関する考察を行なう。最後に教育経済学的観点から、女子教育政策に対する提言を行ないたい。

1. 経済開発に女子の教育は男子の教育より有用か

(1) 収益率分析

世界銀行の Psacharopoulos は世界各地で行われた教育分野の収益率分析の結果を集約

して鳥瞰分析を行い、女性に対する教育の社会的収益率の方が男性の教育の社会的収益率に比べて高い傾向があるとしている。(Psacharopoulos and Woodhall 1985, Psacharopoulos 1993)

しかし、このような収益率分析には様々な問題点があるのも事実である。特に女子教育をめぐる政策決定のための分析手段として、収益率分析を捉えたとき、かなりの限界があることは否めない。(詳しくは Kuroda 1999)

第一に社会的収益率分析は基本的に個人の収入の大きさはその個人の経済開発への貢献を示す、という仮定に立脚しているという点である。いくら稼ぐかが、社会の発展への貢献度をあらわすと考えることは無理があろう。また、教育水準の向上は必ずしも就労を通して経済開発に貢献するとは限らない。例えば、専業主婦は賃金を得ないが、子供を育て、家族の健康を維持することで経済に貢献している。つまり、社会的収益率分析ではこのようなインフォーマルな労働力の経済効果を把握することはできないのである。

第二の問題は、Psacharopoulos が行っているように、手に入るだけの収益率分析の結果を平均しただけの数字があたかも世界的な傾向であるように解釈することは、大変に危険なことだという点である。彼は世界銀行のネットワークを使って収集した様々な国の収益率分析の結果をカテゴリー別に平均することによって、初等・中等・高等教育各段階の収益率を男性・女性別に計算している。しかし、例えば彼が計算している女子初等教育の収益率はわずかに 5 つの事例を平均したものに過ぎない。このような手法で得られた数値では、世界的傾向とは言いがたい。

第三に男女別の収益率を比較すること自体に、問題があるのではないか。男女別の収益率を測定する場合、それぞれの性別の人口の中において、教育の有無によって収益率がどのように異なるかを比較して計算する。しかしこの方式だと、例えば女子教育の高い収益率は教育を受けた女性の高い収入を意味するのではなく、教育のない女性の極端に低い収入を意味することもあると考えられる。反対に、男性の教育の収益率が低いのは、ただ単に教育を受けない男性の収入が低いことを意味しているかもしれないのである。

このように教育の収益率分析の結果を、男子の教育に対する女子教育の経済開発に対する貢献の優位性の実証的根拠とすることは、多くの問題を孕んでいる。実際、Psacharopoulos (1993) の発表している世界の教育収益率一覧を単に平均するのではなく、一つ一つ分析してみると男女の収益率の在り方に一定のパターンはないことが確認できる。また、Ram (1982) と P. Schultz (1993) はそれぞれ、女子教育の私的・社会的収益率を分析し、男女によって収益率の差を構造的に規定するようなものは、立証できないとしている。

(2) クロスナショナル分析

クロスナショナル分析は収益率分析と並んでこれまで頻繁に用いられてきた、教育と経済発展の関係を示す研究手法である。これは教育を独立変数、経済発展を従属変数として

相関分析、回帰分析の手法を用いて両者の関係を分析する研究手法である。この手法は経済成長に対する初等教育・中等教育・高等教育の異なった教育段階の貢献度の比較に多く用いられてきた。女子教育についても、世界銀行の King と Hill は 1993 年に、教育による男女格差の経済成長に与える影響を知るため、152 カ国のクロスナショナル分析・重回帰分析を行い、教育の男女間格差は経済成長に負の影響を与えることを証明している。しかし、この研究に関しては、従属変数に経済成長を示す一人当たり国民総生産の成長率をおかず、経済レベルの指標でしかない一人当たり国民総生産をおいているため、その立証性は弱いものとなっている。経済レベルの低い国において教育の男女格差が大きいことは広く知られた事実であり、従属と独立の論理が反対となっているとの批判もある（詳しくは Kuroda 1999）。

（3）女子教育をめぐる政治的意図

以上のように、収益率分析においても、クロスナショナル分析においても、男子の教育に比較した女子教育の経済開発への貢献度における優位性は十分に立証されていないといえる。これは、両研究手法の方法論的な限界によるものでもあるが、また研究者のこの分析手段の使用法に誤りがあったのではないか。特に、大学人による独立的な研究では明示されていない女子教育の優位が、世界銀行による研究では希薄な実証をもとに、断定的に示されていることは気になることである。世界銀行の研究には、既にある政策を正当化するような研究があることがかねてより指摘され、批判されてきたが、女子教育の経済効果をめぐる世界銀行の研究にも、そうした政治的意図が働いている可能性があるのではないか。「教育における男女格差の是正」という十分に倫理的価値を有し、国際的合意の形成された政策を、世界銀行的な尺度で投資対象として正当化するために、女子教育の経済効果における優位という虚像を意図的に創り出してきたのではないか。女子教育の経済効果に関する研究が、意識的にしろ、無意識的にしろ、客観性を欠いたかたちで提示されることは、とりもなおさず女子教育の真実の状況が包み隠されてしまい、必要な状況把握を困難なものとし、女子教育に対する政策・援助が非効率なものになってしまう原因ともなりうる。

2. 女子教育はいかにして経済開発に貢献するのか

経済開発に対する教育の貢献度を、男女別で量的に比較することが困難であるとしても、この経済と教育の関係が少なくとも質的には男女の間で相当に異なっただけであることは明白であろう。その前提にあるのは、女性を取り巻く社会状況が、男性のそれと大きくことなるという事実であり（例えば、多くの社会において女性は家事労働に果たす役割が大きい等）、この事実を将来的に固定的なものとして捉えることは適当でない。しかし、ここではあえて現行の伝統社会を既存の条件として、特に発展途上国における女性が教育を受けることによって、経済活動への参加、人口増加の抑制、家族の衛生・教育環境の改善

を通して、その国の経済成長にいかに関与しているかについて、考察したい。

(1) 経済活動への参加

労働力の量と質は経済開発の重要な要因である。しかし、多くの発展途上国において、女性のフォーマルな経済活動への参加は、男性のそれと比して、低いものとなっている。女性の教育は、女性の就労意欲を喚起し、就労のための能力を向上させることにより、女性のフォーマルな経済活動への参加を促進している。Benavot (1989) は、教育が女性の職業意識を向上させ、能力を開発し、雇用を促進し、賃金を上げることを統計的に実証している。また、教育は社会・家庭における女性の役割に対する女性自身の考え方も変化させる。教育は、このようなプロセスで女性の経済活動への参加を促進しているのである。

しかし、多くの発展途上国において、労働市場は男女を異なったかたちで取り扱う。女性の労働参加率が男性のそれに比べて低いだけでなく、女性の賃金は男性に比して一般に低い。この問題を理解するのに、主に二つのモデルが提示されている (Ram 1983)。一つは差別モデルとも呼ぶべき考え方である。このモデルでは、雇用者に女性差別意識があるために、労働市場における男女格差が生じると考える。つまり、一定の女性差別的な雇用者が男性に比して、低い給与しか女性に支払わない状況では、他の女性差別的ではない雇用者も、利益を最大化するために、同じように女性に低い賃金しか支払わなくなるという考え方である。

もう一つの理論モデルは人的資本モデルとも呼ぶべき考え方である。人的資本モデルでは、意識としての男女差別の存在は仮定せずに、労働市場の男女格差は両性の比較優位の結果であると考えられる。このモデルでは、女性は子供を産むという比較優位を有しているため、労働市場への参加に限界があり、男性よりも少ない非継続的な就労となってしまう、と考える。この非継続的な就労が、女性の訓練に対する投資を妨げ、低賃金の原因となる、としている。

どちらのモデルも (現実にはその双方が真実であり) 労働市場における女性の参加にとりもなう不利を示している。そして、このような女性が男性に比して労働市場で低い立場にある実状は、経済開発に対する女性の教育の貢献も、男性の教育に比して、限定的なものにならざるを得ないことも示唆している。教育を受けている労働者と受けていない労働者の賃金を比較する収益率分析は、通常失業者の賃金なしの状態を計算に入れず、失業の収益率に対する影響を把握することができない。よって、Becker (1981) は、女性の非就労を計算に入れた上での、女性の教育の収益率は男性のそれよりも遥かに低くなるということを、述べている。また、Tilak (1989) は女性の教育の収益率が、女性の就労率を計算に入れた場合、大きく低下することを指摘している。

しかし、女性の教育が女性の労働参加を促進し、女性の賃金を向上させ、結果、労働市場における男女格差を是正する働きをもつのは疑いのない事実である。また、女性の労働力としての経済貢献が、女性の労働がインフォーマルセクターや家庭における非賃金労働

に片寄り、上記のような方法では十分な計算ができないことも事実である。多くの貧困な発展途上国において、農村部における主婦は家族の食糧や生活必需品の多くを自作する。農業において、女性は重要な労働力である。このような女性の活動は女性のフォーマル経済における労働参加を見ただけでは把握することができないが、国家にとって重要な富の形成過程なのである。

(2) 人口増加の抑制

労働参加のみが経済開発への貢献の、唯一の道ではない。女性の教育は男性の教育に比して、より有効に人口増加を抑制することにより、経済開発に貢献していると言える。

急激な人口増加はしばしば経済社会開発の大きな阻害要因となっている。過多の出生は、同じ家庭の児童の栄養を悪化させ、教育への投資を少なくし、ひいては経済開発を鈍化させる。数多くの研究が急激な人口増加が経済成長に悪影響を与えていることを実証している（例えば、National Academy of Sciences 1971, Barro 1991）。また、教育、特に女性の教育が出生数を減少させるのに有効であることを統計的に実証した研究も数多く存在する（例えば、Cochrane 1979, P.Schultz 1993, Barro 1991, Crouch and Spratt 1994）。

Holsinger と Kasarda (1976) は教育が出生率を下げるメカニズムを次のように説明している。第一に教育は人の家庭当りの児童数に対する価値観を変容させることによって、直接的に出生数を減少させる。教育を受けた両親は多産の弊害と少産の利益を理解する。また、教育は家族計画の情報を学校で教えることを可能とし、文化的政治的な問題から学校で家族計画を教えることができない場合にも、識字によって少なくとも人々の家族計画の情報へのアクセスを向上させる。教育は間接的にも出生数を減らすことに貢献する。つまり、教育により女性のフォーマル経済活動への参加が高まり、女性にとって母親としての役割だけではなく、違った社会的役割を与えることによって、女性の出生数への考え方を変えることになるのである。また、教育は妻と夫との関係性に影響を与え、彼女たちの生き方や子供の数をめぐる意思決定の際に、従来より強い発言権を与える。親の教育は児童の健康状態を維持するのに役立つ、児童の死亡率を下げ、結果的に多くの子供を持つことの意味を相対的に失わせるという効果ももつ。また、女性の教育は女性の婚期を一般に遅れさせる傾向をもち、これも間接的に出生数を減少させる要因となる。

Cochane (1979) は、出生数は生物学的な出生可能数、親の児童に対する需要、政府の産児制限策によって決定されるというモデルを立て、これと教育の関係性について分析している。彼女の統計分析によると、教育は政府の産児制限策に積極的な役割を果たし、親の児童に対する需要を減少させる働きがある、ということが証明されている。しかし一方で、彼女は教育が出生数を増加させる働きがあることも指摘している。例えば、教育を受けることで夫婦は、伝統的に使用されている避妊方法を用いなくなり、結果的に出生数が増加することがありうるのである。

人的資本論者は教育と出生数の負の相関を以下のように説明している。Becker と Lewis

(1973) は教育が親の子供に対する態度を「量」から「質」へ転化させるとしている。教育は、親に彼らの限られた時間・資金を考慮させ、児童数と一人子供の教育にかける費用とをバランスさせなければならないことを認識させ、結果的に家庭当りの児童数を制限する働きをしていると説明している。

以上のように、教育は出生数に対して、一般的には負の働きをする。特に女性（母親）の教育は、男性（父親）の教育に比べて、この働きが遥かに強いことが実証されている（Cochrane 1983, Psacharopoulos and Woodhall 1985）。女性の教育はこのように、発展途上国の開発にとって重大な障壁となりうる急激な人口増加を抑制することによって、経済開発に貢献しているのである。

（3）家族の衛生・教育環境の改善

母親の教育水準は、彼らの子供の衛生・教育状態に対して、父親のそれに比べてもより強い相関を示している。教育を受けた母親は栄養についてより多くの知識を有しており、子供が病気になったときに、専門的な助けを求める可能性が高い。教育を受けた母親はまた、自分の子供にも教育を受けさせようとする。教育を受けた母親の家庭における地位は、そうでない場合よりも高いことが多く、家族の意思決定に対しても、相対的に大きな発言権を有する。

Le Vine (1982) は発展途上の数カ国の人口統計を分析して、母親の教育が、父親の教育やその他の外部要因とは独立に（母親の教育と父親の教育は高い相関があるため、独立に影響があるかどうかの精査が必要となる）出生数や家族の死亡率に影響があることを実証した。彼はまた教育のある母親は、就学前の児童への教育的な接し方に対するより高い関心を示すということも実証している。

P. Schultz (1993) は、いくつかの実証研究を総括して、父親の教育の方が母親の教育よりも家族の所得には大きな影響があるにもかかわらず、母親の教育の方が父親の教育よりも子供の教育に対して積極的な影響があると、述べている。また、同じ研究で、母親の教育が息子の教育に対してよりも、娘の教育に対して影響が大きいことも示している。Hill と King (1993) はクロスナショナル分析を用いて、女子の就学率が平均余命と正の相関をもち、乳児死亡率や母親の死亡率と負の相関を有することを証明している。彼らは女性の教育は男性の教育に比して、家庭の福祉に大きな影響力をもつと、結論している。

以上のように、女性の教育は、母親の家事や子供の教育という「家庭での役割分担」を通して、人々の健康や教育を高めるために積極的な効果があることが証明されている。しかし、この考え方の背景には女性の「家庭での役割分担」という現実があり、この是非については別に文化と伝統・宗教といった観点から議論されなければならない。ただ、ここでの研究成果から言えることは、教育が女性の家庭での地位・決定権をも向上させるという現実である。

3. 女子教育の経済効果と経済発展の段階

それでは、次に女性の教育の経済開発に対する貢献度を経済発展の段階という外部状況と関わらせながら考察したい。

Boserup (1970) は発展段階によって、男女間の就労格差の状況は異なっていると述べている。農業生産が経済の多くを占める低開発の状況では、逆説的に女性は家事労働や農業活動を通じて、簡単な道具を駆使し、単純労働によって、経済開発に大きな貢献を行っている。このような状況下では、識字のような基礎的な女性の教育は、経済生産性の向上に大きな収益をもたらす。また、このような貧しい社会では一般に衛生や栄養の知識を、家事をあずかる女性が得ることによって、その福祉に対しても大きな貢献が期待できる。しかし、発展段階が進み、産業化・機械化の中で、生産活動が複雑化していくと、女性の経済活動への貢献は男性のそれに比して、周辺的なものになっていく。女性に頼っていた生産が男性のものとなっていくのは次のような理由による。第一に経済開発が進むに連れて、女性が自らの家庭の分を自作していた食糧や生活必需品が、家庭内ではなく、家庭外において生産されるようになってくる。よって、女性の役割は家事に固定化され、経済的に生産的な活動から女性は阻害されるようになる。第二に、家庭内でも社会でもより大きな決定権を有し、女性に比べて教育を受けていることの多い男性が、産業化の中での職のヒエラルキー化と性による役割分担の明確化の中で、優位な職業的機會を得ていくのである。つまり、低開発の状態においては発揮されていた女性の力が、産業化・経済のフォーマル化の中で、発揮されなくなっていくのである。こうした状況では女性のより高度な教育が経済開発に効率的に貢献していくことも難しくなる。

Boserup のこのような議論を現代的な状況にあてはめて考えてみよう。現在、女子の初等教育の振興・男女格差の是正は最貧国を中心に、国際協力の中心的課題となっている。低開発状況における基礎教育の充実は、上記のような議論においても十分に正当化されるものであるが、低開発を脱してきつつある産業化の進んだ国については、女子教育への投資は必ずしも、経済的な正当性をもたないこととなる。産業化しつつある国において必要なのは、女性の教育に投資することのみではなく、その投資を生かす環境、つまりは女性が経済活動に参加しやすい環境を整備することを同時に進めることが、倫理的なばかりでなく、経済的な正当性を有する政策となるのである。そして、より経済発展のレベルが進んだ西洋先進諸国においては、女性の政治意識・権利意識の向上と共に、女性の就労環境の整備が行なわれたが、これは経済的にも合理性を有する政策であったのである。

4. 結語

これまで、世銀を中心とした研究では女性の教育は経済開発に対して、男性の教育より大きな貢献をするとの議論がなされてきた（代表的なものとして、King and Hill 1993）。この考え方は 1990 年代の援助思潮において広く受け入れられ、女子教育への援助額の増加を正当化することに貢献した。教育における男女平等の実現という倫理的な観点からは、

この傾向は実に正しい方向性であったといえる。しかし、本稿では様々な実証研究を精査することによって、女子教育と経済開発の関係性がより複雑なものであることを示した。ここから引き出される結論は、女性の教育への投資の不当性などではもちろんなく、女性の教育を促進することの重要性と共に、女性が教育を得ることによって、経済活動により大きな貢献をできる状況を作っていくことの重要性である。女性の教育に投資するだけでなく女性に対する就労上の性差別を無くし、家事や育児と女性の就労の問題を社会がいかに解決していくかが、経済発展に女性の教育が貢献する重要な鍵を握っているのであるⁱⁱ。

参考文献

Barro, R.J. (1991). Economic Growth in a Cross Section of Countries. *Quarterly Journal of Economics*, 106(2), 407-443.

Becker, G.S. (1981). *A Treatise on the Family*. Cambridge: Harvard University Press.

Becker, G.S., and Lewis, H.G. (1973). Interaction between Quantity and Quality of Children. In Schultz, W.T. (Ed.), *Economics of the Family: Marriage, Children and Human Capital* (pp. 81-90). Chicago and London: University of Chicago Press.

Benavot, A. (1989). *Education, Gender and Economic Development: A Cross-National Analysis*(194). Michigan State University.

Boserup, E. (1986). *Woman's Role in Economic Development*(2nd ed. ed.). Hants: Gower Publishing Company Limited.

Cochrane, S.H. (1979). *Fertility and Education What Do We Really Know?* Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Cochrane, S. (1983). Effects of Education and Urbanization on Fertility. In *Determinants of Fertility in Developing Countries* (pp. 587-626).

Herz, B., Subbarao, K., Habib, M., and Raney, L. (1991). *Letting Girls Learn Promising Approaches in Primary and Secondary Education*(No. 133). World Bank.

Holsinger, D.B., and Kasarda, J.D. (1976). Education and Human Fertility: Sociological Perspectives. In Ridker, G.R. (Ed.), *Population and Development: The Search for Selective Interventions* (pp. 154-181). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

King, E.M., and Hill, M.A. (1993). *Women's Education in Developing Countries Barriers, Benefits, and Politics*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Kuroda, K. (1999) "The Impact of the Educational Gender Gap on Economic Development in Cross Section of Countries" *Journal of International Cooperation in Education*, Vol.2, No.1, 1999 Center for the Study of International Cooperation in Education, Hiroshima University

Kuroda, K. (1999) "Setting Priorities across Levels of Education in Developing Countries" *Journal of International Cooperation in Education*, Vol.2, No.2, 1999 Center for the Study of International Cooperation in Education, Hiroshima University

LeVine, R. (1982). Influences of Women's Schooling on Maternal Behavior in the Third World. In Kelly, G.P., & Elliot, C.M. (Ed.), *Women's Education in the Third World: Comparative Perspectives* (pp. 283-310). Albany: State University of New York Press.

National Academy of Sciences. (1971). *Rapid Population Growth*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Psacharopoulos, G. (1993). *Returns to Investment in Education A Global Update*(WPS 1067). World Bank.

Psacharopoulos, G., and Woodhall, M. (1985). *Education for Development An Analysis of Investment Choices*. New York: Oxford University Press.

Tilak, J.B.G. (1989). *Education and Its Relation to Economic Growth, Poverty, and Income Distribution Past Evidence and Further Analysis*(46). The World Bank.

Ram, R. (1983). Sex Differences in the Labor Market Outcomes of Education. In Kelly, G.P., & Elliot, C.M. (Ed.), *women's Education in the Third World: Comparative Perspectives* Albany: State University of New York Press.

Schultz, T.P. (1993). Returns to Women's Education. In King, E.M., & Hill, M.A. (Ed.), *Women's Education in Developing Countries Barriers, Benefits, and Politics* Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

World Bank. (1994). *Enhancing Women's Participation in Economic Development*. The World Bank.

本研究は文部省科学研究費基盤研究 A 受託研究「発展途上国における社会経済開発と女子教育の連関に関する総合的研究」(研究代表者 佐藤尚子広島大学教育学部教授)の一部として行なった。関係者に深く感謝するものである。

ⁱⁱ ここで、敢えて「家事や育児から女性をいかに解放するか」が鍵であるとは私は書かなかった。日本のコンテクストにおいては、そう書くことが妥当であると私は考える。しか

し、途上国のそれぞれにおいてはそれぞれの文化や伝統・宗教において、その国民が女性政策の方向性を決定することが一義的に重要であると考えからである。

なく、その潜在的力の発揮を社会的、構造的に妨げられている存在と見る。言い換えれば、女性を衝突、葛藤、拒否（吉田：163）、交渉の主体者と見るのである。

こうして、抑圧されているために発現できないでいる女性の潜在的力を引き出し、また一方の性に不利を押し付けるような社会的・文化的構造を変革する力をつけることが、政策的アプローチとして重視されるようになった。これをエンパワーメント・アプローチと言う。エンパワーメントとは、セクシュアリティやリプロダクティブ・ヘルスなど自己決定権を得、また、家族、職場、コミュニティ、国、世界レベルにおいて、意思決定や政策決定に参加し、それによって、既存の社会の力関係を変革する力を、組織的に得る過程と言える。エンパワーメント・アプローチは、ジェンダーと開発の政策アプローチの一つであり、それ以前の福祉アプローチ、公正アプローチ、貧困撲滅アプローチ、効率アプローチを経て、生まれてきた（モーザ 1996: pp.87-115）。

1990年代以降は、あらゆる分野・レベルの開発計画をジェンダーの視点で考えるジェンダーの主流化が、中心的政策的アプローチとなってきた。このアプローチは、1995年第4回国連世界女性会議で採択された「行動綱領」以降、とりわけ広く用いられるようになった。

2. 女子の就学を問題にする

WID/GAD は当初より女子教育を問題にしていたが、特に初期には、女子が教育を受けることは社会や国の経済開発にとって重要であるとの立場で重視していた。WID の創始となった『経済開発における女性の役割』を著したボゼラップは、女性の非識字率が高いことが女性の経済的・社会的開発への貢献を阻害しているとして、途上国の農村開発を進めるためには、女性を公教育へ参加させることが重要であるとした(Boserup & Liljencrantz 1975:pp.27-29)。1975年メキシコでの世界女性会議と並行して開催された「開発における女性セミナー」では、5つのワークショップの一つが「教育とコミュニケーション」に宛てられた(Tinker and Bo Bramsen 1976:pp.160-165)。そこでの議論も総じて、女性が教育を受けられないことは、女性という人的資源開発にとって損失であるだけでなく、社会全体にとって損失であると言うものであった。ここでは就学を妨げる要因は社会にあると見られ、学校教育そのものが問題とされることは少なかった。学校を問題にする場合は、教育内容が人びと、特に農村の女性、の現実に合わないとの指摘に留まった。この時点では問題の所在は、女性を取り巻く社会や社会による規制を受けている女性（娘の行動を規制する母親の態度を含む）にあると見られ、学校教育そのものが、このような問題を伝える機能を果たしているとの見方は明確には出されていなかった。

これに対してチャルトンは、ニカラグアの識字率向上のための国家的キャンペーンを例に引用しながら、学校教育における男女差を解消するかどうかは、政府の政策の問題であると立場を取った(Charlton 1984:156-161)。これは開発と女性を政策課題とする上での視点を提示するものであったが、ここでも、女子の就学の阻害や中退の要因を学校の外の社会に求めたと言う点では、前述のWIDの立場と変わらなかった。

1980年代以降、開発効率をあげるための未活用の人的資源として女性が注目されるようになり、女性にとっての教育の経済的効果が一層強調されるようになった。また、女性の教育レベルは子どもの数と関係するとの調査結果に基づき、少女に対する教育が避妊手段として見られるようになり、女子教育推進の根拠とされるようになった。

サットンは、第三世界の女子の公教育に関する研究を以下の ABC にまとめている (Sutton 1998:382)。

- a. アクセス (Access) : 女子の学校教育へのアクセスを就学率で表し、その変化および性別格差を、教育レベル別にまた国や地域別に比較し、経済成長との関係を示し、女子の教育へのアクセスを論じてきた。
- b. 便益 (Benefits) : 出生率の低下、子ども健康の増進、産婦死亡率の低下など、教育の人口抑制に与える効果や健康や福祉に対する効果、所得効果や経済開発における効果を示し、女子教育の社会的・経済的便益を見えるようにし、女子教育を進めることを正当化してきた。
- c. 障害 (Constraints) : 就学を阻害する要因をさぐるもの。これには教育の経済的効果が低い (女性は男性ほど稼げないこと)、家計の選択 (家事手伝いとして女子教育の機会費用が高い、他家に嫁ぐために女子への教育は無駄な投資)、社会的・文化的要因 (女子の早婚、女性の生活圏が狭く通学範囲が規制される)、学校要因 (学校の立地が通学に困難、女子トイレなどの設備の不備、教師の不足、教育内容、教育がニーズに合わない、費用負担) などがある。

以上のように、WID/GAD では、女子教育を論ずるとき、基本的には“女子が学校に行く”ことを所与とし、女子の就学は開発にどのような利益をもたらすか、就学を妨げる要因はどこにあるかを問題にしてきた。例えば教育内容を問題にすることがあっても、それが、女子の就学を阻害するとして問題にされたにすぎなかった。つまり、就学を進めるのための手段として教育内容を問題にしたのであった。

3. アクセスだけでは十分ではない

「アクセスだけでは不十分」というタイトルの論文で、ブルケとワレンは、ジェンダー間の不平等を解決するための教育を問うた。技術に関するフェミニズムの議論を整理しながら、教育に関しても、就学率の男女格差を縮め女子の就学年を増やすようなアクセス重視の政策は、重要ではあるがそれだけでは社会の不平等なジェンダー関係を変えるには不十分だと言う。教育の内容と構造こそが問われるべきであると言う (Bourque and Warren 1990)。同様な視点は、女子の就学率が高く、就学率の性別格差が少ないフィリピンやスリランカの経験からも提起されている (Jayaweera 1999, Torres 1995)。

さらにブンワリーは、モーリシャスの経験に基づいて、就学率の平等が、かえってジェンダー間の不平等の実態を隠蔽してしまうことを警告している (Bunwaree 1999)。モーリシャスでは就学率における性別の平等は実現されたが、主たる家計の担い手は男性であるとの社会のジェンダー意識に変化が無いばかりか、国の経済の高度化を進めるに当って必要とされる科学技術教育分野の人材育成に当っては、ジェンダーの視点が無視されていることを問題にするのである。

同様にサットンも、女子を学校に行かせることを目標にすることが問題を産むことがあるのではないかと問う。保守的な親やコミュニティの同意を得るために、女性に対する伝統的な役割期待に答えるような教育をし、結局は、教育を通じて固定的性役割を強化する結果をもたらしているのではないかと、との懸念を示した (Sutton 1998: 394)。

以上のように教育を受けることを重視してきた従来の女子教育へのアプローチに対して、それが性別の不平等の解消につながっていないのではないかとの疑問が出されてきた。その問題意識は次のように整理できよう。

(1) 女子教育を通じて西欧のジェンダー意識を植え付けている

途上国の教育システムは、植民地支配や援助を通じて構築されてきており、西欧の価値観に基づいており、そこで行われる教育には、圧倒的な影響力を有する西欧の性別役割観や女性観が内包されていることを問題にするものである(Mazumdar 1995, Jain 1995, Torres 1995, Leach 1998)。植民地化される前の途上国の社会には、西欧のような明白な性別役割や性差が見られなかったところも少なくない。しかし、‘近代的’教育システムを通して、西欧の性別役割観が導入され、性に基づく新たな格差が持ちこまれ、教育を通して社会に植え付けられてしまった、と批判するのである。

とは言え、この視点は決して途上国の社会の価値観を固定的、絶対的なものと見るものではない。それぞれの社会の価値観は、当該社会が持っていた価値観と外部の価値観とのせめぎあいに基づいて形成されるものとの立場にたつ。そして、外部から持ち込まれた教育制度により、女性に新しい可能性が開かれたことも認めるのである。近代教育は、そのような便益をもたらした反面、その教育を通して別の形で性別の不公平が導入され、その結果、女性が周縁化されてしまっていることを問題にするのである。この点において、途上国の GAD の提唱者は、経済先進国の人びとより、強い緊張関係の中での論の展開を迫られていると言う。すなわち、西欧のジェンダー観を自分たちの価値観で批判しながら、同時にその拠って立つ価値観をも批判する視点を確立しなければならないからである²。

この立場の論者はまた、近代的教育の普及に伴い、教育が就学の問題としてとらえるようになったことにより、非就学者や非識字者（その多数は女性）は無知で判断力のない者と見なされるようになり、その結果、これらの人たちはさまざまな決定過程から排除されてきた、とも批判する。その例は、西欧の科学知識のみを受け容れ、途上国の、特に農村の非就学者や非識字者の持っている知識や経験を評価しない態度に見られる。こうして、植林用の樹木の選定にあたっては、西欧の科学を背景にした換金用の種類の植樹を推進し、その決定に“無学な”女性を関与させないでいる。この対抗策としては、インドでアシュラムという女性グループの館において試みられているような生産、生活、学習の結合の有効性が示唆されている(Jain 1995)。

また、女性が受けられる教育のレベルは、グローバリゼーションに伴う労働力需要により決まるものに過ぎないとの見方が、輸出加工区などを通じて、女子労働への需要が起こった国から出されている。これらの国では、一定程度教育を受けた女性の労働力需要があり、教育の経済効果があるように見える。しかし、女性がどの分野でどの程度の教育を受けることができるかは、所詮当該国や世界の経済発展の局面に拠るものでしかない。人的資源供給に規制された教育は、ジェンダーの不平等の解消につながるものではないとの批判である(Jayaweera 1999, Leach 1998, Lee 1995, Torres 1995)。

以上のように、既存の学校教育が外部のジェンダー意識を持ちこむための道具であり、経済発展の手段となっていることを批判してきた。このような機能を果たしている既存の教育へのアクセスを高めることだけでは、性別不平等を解消することは望めないとの議論である。

この批判からは、教育で重視されるべきは、西欧の科学を批判的に見るための情報や自己の文化の価値を学ぶことであり(Jain 1995:51)、女性が自信をもち、自己の価値を認識するようにすること、そのためのカリキュラムであることが、導かれ、提案される (Mazumdar 1995, Jain 1995, Torres 1995)。

(2) ジェンダー差別の原因を教えていない

女子が学校教育を受けることを無条件にばら色にとらえることに対する警告は、学校は社会のジェンダー関係を強化する役割を果たしているのではないかとの疑問から来ている。

学校が、社会に支配的なジェンダー意識を再生産する役割をしていることを、問題として鮮明に打ち出したのはストロムクイストである(Stromquist 1995, Stromquist, Lee & Brock-Utne 1998:397)。彼女は、現在の学校教育が、それを通じてジェンダーに関する意識が敏感にさせないからこそ、政府(国家)は女子の学校教育を推進できるとして、性別格差を解消しない教育が国家により意識的に、社会の既存のジェンダー関係を保存するために行われていることを示唆する。そして、教育の内容を通して学校システムがジェンダーの不平等を再生産しているとして、学校のカリキュラムや隠れたカリキュラムを問題にする。特に途上国の女性の教育に関しては、政府も援助機関もアクセスの問題としてのみ論じ、カリキュラムの問題に目をつぶっていると批判する。

ロングウェもまた、現在の学校教育が「服従のための学校教育」になっており、そこでは、女性のエンパワーメントを個人の経済的自立の問題に矮小化してしまっており、限られた女性を選別してエンパワーする機構に過ぎない、と批判する。現在の学校教育が既存の家父長制的社会構造に対して変革を迫るものではなく、家父長制の枠内での女性の地位向上を目指すものにすぎないと言う。女性が公教育を受ければ、安定的な職業につくことができ、女性の地位が向上すると女性の自立を説くリベラル・フェミニズムの見方は、女性が必要なレベルの公教育を受けていないからという理由で女性を排除してきた、家父長制的思想を認めるものだと迫る(Longwe 1998:23)。そしてザンビアの例を引きながら、独立後の30年間に大学を卒業した女性は1000倍になったにもかかわらず、女性の政治決定参加に変化は見られず、女性の社会的・経済的地位は変わらなかったと、教育の持つ幻想を明らかにする。また、アメリカの例を上げ、女性が教育を得れば今度は女性を同等に扱わないほかの理由(家庭責任や政治に関わりたくないという意思の欠如)が上げられるに過ぎないと突く。それどころか、学校教育を受けた女性はむしろ家父長制的思想を身につけてしまっており、学校教育の有無により性別の差別が起こることを受容してしまう。このような学校教育による垢を取り除くことこそが、女性のエンパワーメントのための前提条件であると言う(Longwe 1998)。

リーチも、これまでの女子教育における議論において、女子の就学率の問題は実は社会において女性が従属的地位にあることに起因することが認識されていないことに問題があると指摘し、女子教育の問題を社会全体の家父長制の問題ととらえるよう示唆する(Leach 1998)。女子教育の便益が示され、女子の就学阻害要因も特定され、教育における性別格差を縮める努力が、途上国政府、援助機関により行われているにも関わらず、教育におけるジェンダー格差が残っているのは、教育が、ジェンダー格差の原因にきちんと向き合ってこなかったことにあると見る。これまで政府も援助機関も、教育へのアクセスを高めることを目指すだけで、教育システムや女子教育に対する態度を根本的に見直すことを避けてきた、と

言う。

このように、この立場の人びとは、教育が社会のジェンダー不平等を是正する力になっていないことを批判する。

(3) 学校教育における知の体系にはジェンダー・バイヤスがかかっている

教育の内容が単にジェンダー平等の実現に効果的でないことを問題にするだけでなく、教育における知そのものを問う立場がある。ラズゲバーは、多くの国で科学技術分野を専攻する女性が少ないのは、現在の科学技術そのものにジェンダー・バイヤスがあるのではないかと問う。そして、「科学技術分野の女性を増やすことと、現在の科学技術からジェンダー・バイヤスを取り除くべく科学の概念を変えるという、二つのアプローチが有効である」とする(Rathgeber 1998)。この立場は、ブルケとワレンの整理によるところの、女性性の原理を強調する「技術の女性化」派に近い。しかし、彼らはこの女性の価値を強調しすぎることに、反歴史的であり事実と反するとして評価していない(Bourque and Warren 1990 pp.90-91)。

ストロムクイストらも、ラディカル・フェミニストの立場から、現在の学校教育が、女性の経験や貢献を評価せずに、家父長制を支える“男性”知を伝達する役目を果たしていると問題にしている(Stromquist et als. 1998:404)。途上国の農村の女性が持っている知識や経験が、学校教育で生かされていないとの批判もこれに近い。この学校教育の内容が農村女性の現実に合わないとの指摘は、教育で何を教えるかを決めるのは誰か、という問題を導くものである。教えられる側は決定に関与できないのかという問いである。

以上のように、女子の就学率を問題にするアプローチに対して、教育は不平等の是正のために役に立っていないのではないのかという問いかけが行われてきた。批判の視点や力点の置き方は異なるものの、共通する問題認識は、教育へのアクセスが高まってきても、社会におけるジェンダー間の不平等が変わらない現状へのいらだちである。そして、ジェンダー関係を変えるという視点から、就学率だけでなく、教育をめぐる構造、教育内容を問題にすべきことを指摘している。

4. 女子教育の模索と提言

以上の批判点は、女子教育への取り組みにおいて向かうべき方向を導き出す。さまざまな教育の構造、内容についての提言は、以下のように整理できよう。

(1) ジェンダー関係の解明と男女平等政策との統合

現在の教育が社会のジェンダー関係を変える力を持つためには、まず、それぞれの社会におけるジェンダーの不平等のありようを解明し、それを教育に統合すべきとの考えである(Leach 1998)。ブルケとワレン(Bourque and Warren 1990)は「ジェンダー関係が社会のあらゆる分野にかかわるものであることを解明し、それについての理解を進める」べきと述べる。これはすなわち、ジェンダー関係の解明を学問分野とする女性学の成果を教育内容に反映させることと言える。むろん、ここで言うジェンダー関係の解明には、ジェインが指摘するように「西欧の科学を批判的に見るための情報や自己の文化の価値を学ぶこと」(Jain

1995)も含まれなければならない。

そして政策的には、リーチが述べるように、社会全体の女性問題への取り組みと共に進むべき (Leach 1998:pp.16-18) ことになる。これは、ジェンダー平等に向けての政府の政策などとの統合調整を示唆するものである。こうして、女子教育への取り組みを学校教育や教育分野から解放し、性別の不平等の解消に取り組む社会的取り組みと統合的に進むべきこと、その中で女性学などの学問分野の成果を生かすことが示唆される。サットンが言うように女子教育はすぐれて社会・文化、家計経済、政治の問題なのであるから (Sutton, 1998:395)、取り組みもまた幅広くなければならないのである。

(2) エンパワーメントのための教育

エンパワーメントのための教育は、女性が自己評価を高め、自信を持ち、集団的にその力を行使するようになることを目指す。ディゲーはエンパワーメントのための教育は、「女性や少女が自分自身を問い、次第に自信をつけ、前向きな自己像を描けるようになり、自分の可能性を信じるようになる」ことと定義する (Dighe 1998:421)。このように、女性が自信をもち、自己の可能性を認識するようになることは、他の多くの論者によっても、女子教育の向かうべき方向として主張されている (Mazumdar 1995, Jain 1995, Torres 1995)。

加えて、集団的、組織的取り組みが重視され、教育における「共同と協力」が強調される。既成の概念を疑い、戦略を立て、集団的に活動する必要があるとする。そして、これらの資質を身に付ける手段として、ジェンダー・トレーニングにその可能性を求めるのである (Longwe 1998)。エンパワーメントのためのジェンダー・トレーニングの基本は、自分とは異なる見方、性差別を否定する見方を身につけることである。

このようにエンパワーメントのための教育は、女性が自己評価を高め、共同で社会変革に向けて働きかけることができるようになることを言い、そのためのカリキュラム開発が模索される。

(3) 性差別を克服するためのカリキュラム

エンパワーメントのための教育カリキュラムどうあるべきかについて、リベラル・フェミニストが、カリキュラムにおける性別の偏りや固定的性別役割を排除することを主張するのに対し、ストロムクイストらはより一層踏み込んだ提案をしている (Stromquist et al. 1998)。すなわち、固定的性別にとらわれない「非性差別主義カリキュラム (nonsexist curriculum)」を超えて、性差別を克服する「反性差別主義カリキュラム (antisexist curriculum)」を支持するのである (Stromquist et al. 1998:401)。ここで言う非性差別主義カリキュラムとは具体的には、教科書の人物を性別に公平に描く、女性を家庭のことにばかり結び付けない、教室で一方の性を励ます、または抑制するような扱いをしない、などを言う。これに対し反性差別主義カリキュラムは、固定的な性別役割とそれに支える社会のジェンダー意識を壊し、新しい男女の社会関係を構築するための力を身に付けるためのカリキュラムである。

ストロムクイストらは、ボンダーに基づき³、ジェンダーに敏感なカリキュラムを開発するための6段階を示している。それによると、第1段階では女性の不可視性を問う。第2段階では見えていない女性たちを探し、第3段階ではなぜ女性が周縁化されるかについて、女性の従属性に関し理解を深める。第4段階では女性の経験を描く女性学を確立し、第5段階

で既存の学問分野、概念、方法論を問う学際的アプローチを採る。最後に第6段階でジェンダー、階級、民族など多様な女性の経験を理解するカリキュラムに至るとしている。この最後の段階では、フェミニストの視点をすべての学問分野に統合するとされている(Stromquist et al. 1998:402)。

このようなジェンダーに敏感なカリキュラムの実施に当っては、教員の役割が重要であることから、ストロムクイストらは、教員研修にフェミニスト教授法を組み込むこと、その教授法では個人的な経験を中心に置くことを提案する。そして研修を受けた教員は単に、教室内でのジェンダーに公平な態度を取るだけでなく、少女や女性に影響が大きい問題、例えば家庭内暴力、十代の妊娠などの問題をも取り上げることができるようになり、また、自分自身のジェンダー偏りにも気づき、それを変えられるようになる、と期待されている(Stromquist et al. 1998:404)。

(4) ノン・フォーマル教育と決定への参加

学校教育は西欧近代主義の思想を植付ける道具になっているとの批判は、対極にあるノン・フォーマル教育に可能性を求める。前述のように、教育と生産、生活、学習を結合させたインドのアシュラムという女性の共同体の有効性はその好例である(Jain 1995)。さらに、保護者やコミュニティの住民参加に基づく学校建設 (Leach 1998:16)などの事例の紹介もある。これは、村落コミュニティが一体となって学校を建設、運営することにより、女子の就学を進めるというものである。このコミュニティの参加は、教育における参加の問題を示唆するものである。教育において何を教えるべきかを、誰が決めるべきかの問いである。この延長上には、学校教育に関する決定への子ども、少女の参加が示唆される。

まとめ

以上のように、学校への就学では、ジェンダーの不平等は解消されないとの問題意識から、女子教育の構造とその内容を問うものによって変わった。これに伴い、固定的性別役割からの解放をめざすカリキュラムから、社会全体のジェンダー意識を変える力をつけるためのカリキュラムが模索されてきた。そして、政策アプローチも社会全体のジェンダー平等を進める政策との連携が提起された。つまり、学校教育から離れて、ジェンダー間の平等をめざすより広範な動きと連なって進む方向に進んできている。

[注]

¹ フェミニズムの教育理論に関しては以下の論文が参考になる。野崎与志子「フェミニスト・ペダゴジー—解放の教育をめざすフェミニスト理論と実践」亀田温子・館かおる編著『学校をジェンダー・フリーに』明石書店、2000年、pp.197-214；野崎与志子・井口博充「教育における「女性問題」からフェミニズムにおける「教育問題」へ」前掲書、pp.215-236；中西祐子・堀健志「「ジェンダーと教育」研究の動向と課題—教育社会学・ジェンダー・フェミニズム」『教育社会学研究 第61集』、1997年、pp.77-99。

² 例えば、Jain 1995。

³ Bonder, Gloria. "Los Estudios de la Mujer en la Universidad: Antecedentes, Perspectivas a Futuro y Aportes a la Actualización Curricular de los Otros Niveles Educativos." In Gloria Bonder (ed.), *Los Estudios de la Mujer en la Argentina: Avances y Propuestas para el Cambio Educativo*. 1994.

[参考文献]

- 亀田温子・館かおる編著『学校をジェンダー・フリーに』明石書店、2000年
- 木村涼子『学校文化とジェンダー』勁草書房、1999年
- 宮崎あゆみ「ジェンダーと教育のエスノグラフィー—欧米の研究動向」『教育学年報7 ジェンダーと教育』世織書房、1999年
- モーザ、キャロライン『ジェンダー・開発・NGO』久保田賢一・久保田真弓訳、新評論、1996年
- 中西祐子・堀健志「「ジェンダーと教育」研究の動向と課題—教育社会学・ジェンダー・フェミニズム」『教育社会学研究 第61集』、1997年、pp.77-99.
- 野崎与志子「フェミニスト・ペダゴジー—解放の教育をめざすフェミニスト理論と実践」亀田温子・館かおる編著『学校をジェンダー・フリーに』明石書店、2000年、pp.197-214
- 織田由紀子「開発・環境—担い手としての女性」村松安子・村松泰子編著『エンパワーメントの女性学』有斐閣、1995年
- 野崎与志子・井口博充「教育における「女性問題」からフェミニズムにおける「教育問題」へ」亀田温子・館かおる編著『学校をジェンダー・フリーに』明石書店、2000年、pp.215-236
- 上村千賀子「「ジェンダーと開発」のグローバリゼーション—女性たちのエンパワーメント」『教育社会学研究 第66集』、2000年、pp.67-78.
- 吉田和子『フェミニズム教育実践の創造—〈家族〉への自由』青木書店、1997年
- Boserup, Ester and Christina Liljencrantz (1975) *Integration of Women in Development: Why, When, How*, United Nations Development Programme.
- Bourque, Susan C. and Key B. Warren (1990) "Access Is Not Enough: Gender Perspectives on Technology and Education", in Irene Tinker ed. *Persistent Inequalities: Women and World Development*, New York: Oxford University Press, pp.83-100.
- Bunwaree, Sheila (1999) "Gender Inequality: The Mauritian Experience", in Christine Heward and Sheila Bunwaree eds. *Gender, Education and Development: Beyond Access to Empowerment*, London & New York: Zed Books, pp.135-154.
- Dighe, Anita (1998) "Women and Literacy", in Nelly P. Stromquist ed. *Women in the Third World: An Encyclopedia of Contemporary Issues*, New York and London: Garland Publishing, Inc., pp.418-426.
- Heward, Christine (1999) "Introduction: The New Discourses of Gender, Education and Development", in Christine Heward and Sheila Bunwaree eds. *Gender, Education and Development: Beyond Access to Empowerment*, London & New York: Zed Books, pp.1-14.
- Jain, Devaki (1995) "Healing the Wounds of Development", in Jill Ker Conway and Susan C. Bourque eds. *The Politics of Women's Education: Perspectives from Asia, Africa and Latin America*, Ann Arbor: The University of Michigan Press, pp.45-58.
- Jayaweera, Swarna (1999) "Gender, Education, Development: Sri Lanka", in Christine Heward and Sheila Bunwaree eds. *Gender, Education and Development: Beyond Access to Empowerment*, London & New York: Zed Books, pp.173-188.
- Leach, Fiona (1998) "Gender, Education and Training: An International Perspective", in Caroline Sweetman ed. *Gender, Education, and Training*, Oxford: Oxfam, pp.9-18.
- Longwe, Sara Hlupekile (1998) "Education for Women's Empowerment or Schooling for Women's Subordination?", in Caroline Sweetman ed. *Gender, Education, and Training*, Oxford:

-
- Oxfam, pp.19-26.
- Mazumdar, Vina (1995) "A Survey of Gender Issues and Educational Development in Asia", in Jill Ker Conway and Susan C. Bourque eds. *The Politics of Women's Education: Perspectives from Asia, Africa and Latin America*, Ann Arbor: The University of Michigan Press, pp.15-22.
- Rathgeber, Eva M. (1998) "Women's Participation in Science and Technology", in Nelly P. Stromquist ed. *Women in the Third World: An Encyclopedia of Contemporary Issues*, New York and London: Garland Publishing, Inc., pp.427-435.
- Stromquist, Nelly P. (1995) "Romancing the State: Gender and Power in Education", in *Comparative Education Review*, Vol.39, No.4, pp.423-454.
- Stromquist, Nelly P. (1999) "The Impact of Structural Adjustment Programmes in Africa and Latin America", in Christine Heward and Sheila Bunwaree eds. *Gender, Education and Development: Beyond Access to Empowerment*, London & New York: Zed Books, pp.17-32.
- Stromquist, Nelly P., Molly Lee and Birgit Brock-Utne (1998) "The Explicit and the Hidden School Curriculum' Attainment", in Nelly P. Stromquist ed. *Women in the Third World: An Encyclopedia of Contemporary Issues*, New York and London: Garland Publishing, Inc., pp.397-407.
- Sutton, Margaret (1998) "Girl's Educational Access and Attainment", in Nelly P. Stromquist ed. *Women in the Third World: An Encyclopedia of Contemporary Issues*, New York and London: Garland Publishing, Inc., pp.381-396.
- Sutton, Margaret (2000) *Women's Education in Developing Countries and International Cooperation (Draft)*. Paper presented to Center for the Study of International Cooperation in Education, Hiroshima University, January 31, 2000.
- Sweetman, Caroline (1998) "Editorial", in Caroline Sweetman ed. *Gender, Education, and Training*, Oxford: Oxfam, pp.2-8.
- Tinker, Irene (1990) "The Making of a Field: Advocates, Practitioners, and Scholars", in Irene Tinker ed. *Persistent Inequalities: Women and World Development*, New York: Oxford University Press, pp.27-53.
- Tinker, Irene and Michele Bo Bramsen (1976) "Proceedings of the Seminar on Women in Development, Workshop 3. Education and Communication", in Irene Tinker and Michele Bo Bramsen eds. *Women and World Development*, Washington, D.C.: Overseas Development Council, pp.160-165.
- Torres, Amaryllis Tiglao (1995) "Women's Education as an Instrument for Change: The Case of the Philippines", in Jill Ker Conway and Susan C. Bourque eds. *The Politics of Women's Education: Perspectives from Asia, Africa and Latin America*, Ann Arbor: The University of Michigan Press, pp.105-119.
- Unterhalter, Elaine (1999) "The Schooling of South African Girls", in Christine Heward and Sheila Bunwaree eds. *Gender, Education and Development: Beyond Access to Empowerment*, London & New York: Zed Books, pp.49-64.

1. 意図

本分析は、途上国における男女格差について複数の指標を取り上げて偏差値化し、その大小のあらわれ方によって途上国の分類を試みるものである。男女格差に関する国または地域別の指標として、GDI・ジェンダー開発指数やGEM・ジェンダーエンパワーメント測定などが知られる。それらは国または地域を男女格差の程度によって順位付けするなどには有効であるが、数値自体の意味が分かりにくくなるという欠点を持っている。本研究では基礎的な指標相互の関連性を考慮しようとするものであり、それによって途上国の教育を評価する視点が増え、実践的アプローチの際の手がかりになることが期待できる。

2. 研究方法

本研究では途上国として141ヶ国を取り上げようとした（*World Development Report 1998*）。分析にあたっては *World Development Indicators* (CD版) の数値を用いた。結果的に分類の対象とできるのは以下の3つの指標がすべて揃う97ヶ国となった。

教育における男女格差を示す指標のうち、識字率、初等教育総就学率（以後就学率と表記）、労働力を用いた。いずれの数値も男性の数値を100としたときの指数として算出し、それを偏差値化した。例えば識字率において偏差値が50であるということは、識字率からみるとその国の男女格差は平均的であることを意味する。なお各データは1996年以前で最新のものを用いた。偏差値化することによって、どの国または地域が遅れているかを示そうとした。国別順位を付け、順位変動パターンをみることもできるが、よりわかりやすい形にすることを旨とした。

上記3つの指標の関連性について述べておこう。発展の段階としては就学率が上昇すれば識字率が上がり、それによって労働力が上がると考えられる。男女格差についても同様のことがいえるだろう。

各指標の偏差値が50以上かそれより小さいかで8つのパターンに分類できる。つまり以下に示した<表1>のようである。先の関連性を考えるとパターンⅢ、Ⅴ、Ⅵ、Ⅶは発展の段階に即していないパターンといえる。それに対してⅠは高発展型、ⅡおよびⅣは発展途上型、Ⅷは低発展型といえる。

<表1> 各指標の大小による8パターン

パターン	就学率	識字率	労働力	パターン	就学率	識字率	労働力
Ⅰ	+	+	+	Ⅴ	-	+	+
Ⅱ	+	+	-	Ⅵ	-	+	-
Ⅲ	+	-	+	Ⅶ	-	-	+
Ⅳ	+	-	-	Ⅷ	-	-	-

3. 結果

- ・男女格差の指数、平均、標準偏差（表2）
- ・偏差値とその大小（表3）
- ・各パターン該当国（表4）
- ・地域別パターン出現型（表5）

なお、〈表2〉と〈表3〉は末尾に置く。

4. 考察

（1）パターン別

次頁に示した〈表4〉について、まず全体を考察する。Ⅲ～Ⅵの国数が少ないが、これは男女格差の面では識字率と就学率の相関が強いことを示している。つまり識字率と就学率の偏差値傾向が同じ国（Ⅰ、Ⅱ、Ⅶ、Ⅷ）が多いということである。またⅠとⅡ、ⅦとⅧをそれぞれ比べると、すべてが一致していない国の方が多いことに気づく（Ⅰ<Ⅱ、Ⅶ>Ⅷ）。男女格差の面では識字率・就学率と労働力には逆の相関があることになる。つまり識字率・就学率において男女格差が少ない国では、労働力に占める女性の比率が低いということになる。

次に8つの分類のうち、まず数の少ないⅤとⅥについて考察する。Ⅴの両国は識字率の偏差値が50.5、50.4と低くⅦに近い。Ⅵのグアテマラも識字率偏差値が50.2と低くⅦに近い。これらの3ヶ国はそれぞれの近似パターンに属するものとして考えた方がよいだろう。次にⅢの5ヶ国について数値を詳しくみていくとやはり近似パターンが見えてくる。すなわちマラウイの40.4を除いていずれも識字率偏差値が47以上でⅠに近く、マラウイは就学率偏差値が51.0でⅦに近いことから上記2つのパターンと同様に近似パターンに加えて考察する。

残るⅠ、Ⅱ、Ⅳ、Ⅶ、Ⅷについて個々に考察を加える。

高発展型であるⅠの22ヶ国のうちサブサハラアフリカが10ヶ国（45%）と多くなっているが、地域的な差はあまりないといえる。

発展途上型であるⅡの33ヶ国のうちラテンアメリカおよびカリブが17ヶ国（52%）と過半数を占めている。これらの国々に対しては、今後教育を受けた女性の社会進出を助成するような政策を採っていくことが期待される。

同じく発展途上型であるⅣの7ヶ国のうちアラブが5ヶ国（74%）と多くなっている。Ⅳのうちサブサハラアフリカに属するカメルーンとレソトはいずれもアラブ地域と国境を接しており、アラブ隣接地域特有のパターンといえる。初等教育においてなされている男女格差解消への努力が結実するような社会的条件の整備が課題となっていくだろう。

就学率・識字率の偏差値が相対的に低く労働力の偏差値が高いという、発展型としてカテゴライズしにくいパターンであるⅦの23ヶ国のうち、サブサハラアフリカが20ヶ国（87%）と大半を占めた。該当国における女性労働の内実は単純労働が多いと予想され、学校教育によって女性の真の自立を求めていかなければならない。その点ではⅧの該当国にも同様のことがいえるであろう。

Ⅷの12ヶ国のうちサブサハラアフリカ、アラブが各5ヶ国（42%）であった。

<表4> パターン別の国とその数

	数	地域別	国
I	18	サブ 6 ラ・カ 6 東アオ 5	バハマ、バルバドス、カボベルデ、中国、コンゴ、キューバ、ハイチ、インドネシア、ジャマイカ、ケニア、韓国、マダガスカル、モルディブ、ミャンマー、タイ、ウルグアイ、ザンビア、ジンバブエ
II	33	サブ 3 アラブ 6 ラ・カ 17 東アオ 4	アルゼンチン、バーレーン、ボリビア、ブルネイ、チリ、コロンビア、コスタリカ、ドミニカ共和国、エクアドル、エルサルバドル、フィジー、ガイアナ、ホンジュラス、イラン、ヨルダン、クウェート、レバノン、マレーシア、モーリシャス、メキシコ、ニカラグア、パナマ、パラグアイ、ペルー、フィリピン、カタール、南アフリカ、スリランカ、スワジランド、トリニダードトバゴ、トルコ、アラブ首長国連邦、ベネズエラ
III	5	サブ 5	ボツワナ (I)、ガボン (I)、マラウイ (VII)、ルワンダ (I)、タンザニア (I)
IV	7	アラブ 5	アルジェリア、カメルーン、レソト、リビア、サウジアラビア、シリア、チュニジア
V	2		コモロ (VII)、コンゴ民主共和国 (VII)
VI	1		グアテマラ (VIII)
VII	20	サブ 17	ベニン、ブルキナファソ、ブルンジ、中央アフリカ、チャド、エチオピア、ガンビア、ガーナ、ギニア、ギニアビサウ、ラオス、マリ、モーリタニア、モザンビーク、ネパール、ニジェール、パプアニューギニア、セネガル、トーゴ、ウガンダ
VIII	11	サブ 4 アラブ 5 南ア 3	アフガニスタン、コートジボワール、エジプト、インド、イラク、モロッコ、ナイジェリア、パキスタン、シエラレオネ、スーダン、イエメン

* サブ＝サブサハラアフリカ諸国、東アオ＝東アジアおよびオセアニア諸国、南ア＝南アジア諸国、アラブ＝アラブ諸国、ラ・カ＝ラテンアメリカおよびカリブ諸国

(2) 地域別

次に、<表5>に示した各パターンの出現率を地域別に考察する。

まずサブサハラアフリカ諸国においては、過半数がVIIとなっている。全体のパターン別割合と比較すると、IIが少なく、VIIが多いという違いがある。当該地域では女性労働力が高く、その点を見ると社会進出が進んでいると思われる。しかし就学率・識字率の偏差値は低いことから、教育が必要とされる労働市場への進出が遅れており、性によって分業化されていることがわかる。

次にアラブ諸国についてみると、IVのパターンに該当する国の割合が高くなっている。またVIIIも比較的高い割合を示しており、就学率上昇の取り組みが行われようとしている状

況にあるといえる。地域内でみると、アフリカに位置する国で就学率・識字率の偏差値がマイナスを示しており、アフリカ諸国のこの面での整備の遅れが目立つといえる。

ラテンアメリカおよびカリブ諸国では、Ⅱのパターン該当国が7割を超えている。またⅥ(Ⅷ)に該当するグアテマラ以外はⅠ、Ⅱであり、途上国内では男女格差解消が進んでいる地域であるといえよう。地域内で比較するとⅠの6ヶ国のうちウルグアイを除く5ヶ国はいずれもカリブ諸国であり、ラテンアメリカにおける女性の労働市場の開発がより強く望まれる。

東アジアおよびオセアニア諸国について、Ⅰのパターンが目立つ。該当する国はいずれも東アジア地域に属しており、就学率や労働力率の面では進んでいる地域であるといえる。オセアニア諸国の多くについてデータが揃わなかった。よって地域内の考察はあまり意味を持たない。

最後に南アジア諸国だが、該当国数が7ヶ国と少なく割合の比較はあまり意味がないと考える。気づくこととして、Ⅰのモルディブ、Ⅱのスリランカはいずれもインド洋に浮かぶ島国であり、これらが大陸の諸国より識字率・就学率偏差値が高くなることには興味がある。

<表5>地域別パターン出現型

地域	Ⅰ	Ⅱ	Ⅳ	Ⅶ	Ⅷ	合計
サブ	10 (26%)	3 (8%)	2 (5%)	20 (51%)	4 (10%)	39 (100%)
アラブ	0	6 (35%)	5 (29%)	1 (6%)	5 (29%)	17 (100%)
ラ・カ	6 (25%)	17 (71%)	0	0	1 (4%)	24 (100%)
東アオ	5 (45%)	4 (36%)	0	2 (18%)	0	11 (100%)
南ア	1	2	0	1	3	7 (100%)
合計	22 (23%)	32 (33%)	7 (7%)	23 (24%)	12 (13%)	96

* トルコはどの地域にも属さない。またモーリタニアとスーダンがサブサハラアフリカ諸国とアラブ諸国の両方に属するので、どちらにも算入した。その結果ⅦとⅧのグループの合計がそれぞれ多くなり、また一番右のセルの合計国数が98となった。

5. 課題

男女格差に注目した今回の指数では、低位で差がない場合と高位で差がない場合が同じになる、例えば男女の就学率がともに10%の国と、ともに99%の国が同じ数値になるという問題がある。絶対値の高低も考えることのできる数値を考えてみたい。

今回は地域間の格差に注目しようとしたことから、考察する際の視点として宗教、言語などを考慮に入れることをしなかった。しかし特に労働力率においては宗教の問題が、また言語は識字率の数値に影響してくると思われるので、より精査する必要があるだろう。

表2 男女格差の指数、平均、標準偏差

国名(英語)	国名(訳語)	地域	就学率比	識字率比	労働力比
Afghanistan	アフガニスタン	南ア	50.0	31.8	53.8
Algeria	アルジェリア	アラブ	89.3	66.3	33.3
Argentina	アルゼンチン	ラ・カ	99.1	100.0	45.6
Bahamas, The	バハマ	ラ・カ	98.9	99.5	86.6
Bahrain	バーレーン	アラブ	101.9	89.1	23.8
Barbados	バルバドス	ラ・カ	101.1	98.8	85.9
Benin	ベニン	サブ	56.5	53.0	90.8
Bolivia	ボリビア	ラ・カ	90.9	84.0	59.7
Botswana	ボツワナ	サブ	102.6	74.4	83.5
Brunei	ブルネイ	東アオ	94.7	90.1	52.2
Burkina Faso	ブルキナファソ	サブ	65.2	31.2	88.0
Burundi	ブルンジ	サブ	81.8	45.6	94.9
Cameroon	カメルーン	サブ	90.3	69.5	60.3
Cape Verde	カボベルデ	サブ	97.7	78.4	62.3
Central African Republic	中央アフリカ	サブ	64.8	76.5	87.6
Chad	チャド	サブ	48.6	55.9	79.9
Chile	チリ	ラ・カ	98.0	99.6	47.7
China	中国	東アオ	98.3	80.9	82.1
Colombia	コロンビア	ラ・カ	99.1	100.2	60.3
Comoros	コモロ	サブ	83.5	78.5	72.7
Congo, Dem. Rep. of the	コンゴ民主共和国	サブ	68.6	78.2	77.3
Congo, Rep.	コンゴ	サブ	91.6	80.9	76.7
Costa Rica	コスタリカ	ラ・カ	99.1	100.3	42.7
Cote d'Ivoire	コートジボワール	サブ	73.4	60.1	49.9
Cuba	キューバ	ラ・カ	96.3	99.1	61.6
Dominican Republic	ドミニカ共和国	ラ・カ	101.0	100.2	41.4
Ecuador	エクアドル	ラ・カ	99.1	95.9	36.4
Egypt, Arab Rep.	エジプト	アラブ	86.9	61.0	40.6
El Salvador	エルサルバドル	ラ・カ	101.1	95.0	52.9
Ethiopia	エチオピア	サブ	61.5	55.6	69.2
Fiji	フィジー	東アオ	99.2	95.2	38.5
Gabon	ガボン	サブ	97.2	72.3	79.9
Gambia, The	ガンビア	サブ	85.9	47.2	81.5
Ghana	ガーナ	サブ	84.3	70.5	102.4
Guatemala	グアテマラ	ラ・カ	86.7	77.8	36.4
Guinea	ギニア	サブ	54.0	43.9	89.8
Guinea-Bissau	ギニアビサウ	サブ	58.0	62.5	67.2
Guyana	ガイアナ	ラ・カ	97.9	98.9	49.3
Haiti	ハイチ	ラ・カ	93.1	87.9	75.4
Honduras	ホンジュラス	ラ・カ	101.8	100.1	43.3
India	インド	南ア	81.8	57.6	46.6
Indonesia	インドネシア	東アオ	95.7	87.1	66.4
Iran, Islamic Republic of	イラン	南ア	93.2	83.9	32.8
Iraq	イラク	アラブ	85.6	63.6	22.4
Jamaica	ジャマイカ	ラ・カ	99.1	110.3	85.9
Jordan	ヨルダン	アラブ	101.1	85.0	28.0
Kenya	ケニア	サブ	100.0	81.1	85.5
Korea, Rep. of	韓国	東アオ	101.0	97.4	68.4
Kuwait	クウェート	アラブ	98.6	91.1	40.3
Lao People's Dem. Rep.	ラオス	東アオ	74.0	64.0	88.7
Lebanon	レバノン	アラブ	97.3	88.9	39.7
Lesotho	レソト	サブ	114.1	76.8	58.5

* マダガスカルとイエメンの就学率は1990年のデータ。

表2 男女格差の指数、平均、標準偏差

国名(英語)	国名(訳語)	地域	就学率比	識字率比	労働力比
Libya	リビア	アラブ	100.0	71.7	26.7
Madagascar	マダガスカル	サブ	95.9	83.1	81.8
Malawi	マラウイ	サブ	90.1	58.1	96.1
Malaysia	マレーシア	東アオ	100.0	87.7	58.7
Maldives	モルディブ	南ア	97.1	99.7	73.6
Mali	マリ	サブ	65.9	58.6	86.6
Mauritania	モーリタニア	サブ、アラブ	84.7	53.0	78.3
Mauritius	モーリシャス	サブ	99.1	90.5	46.6
Mexico	メキシコ	ラ・カ	97.4	95.2	45.8
Morocco	モロッコ	アラブ	75.5	54.8	52.9
Mozambique	モザンビーク	サブ	71.4	40.4	93.8
Myanmar	ミャンマー	東アオ	97.1	87.6	77.0
Nepal	ネパール	南ア	69.0	34.2	65.8
Nicaragua	ニカラグア	ラ・カ	102.8	103.1	57.5
Niger	ニジェール	サブ	61.1	31.6	79.2
Nigeria	ナイジェリア	サブ	79.0	70.3	56.3
Pakistan	パキスタン	南ア	44.6	48.8	36.6
Panama	パナマ	ラ・カ	96.3	98.7	51.7
Papua New Guinea	パプアニューギニア	東アオ	85.1	77.4	71.8
Paraguay	パラグアイ	ラ・カ	97.3	96.9	40.4
Peru	ペルー	ラ・カ	96.8	87.8	40.8
Philippines	フィリピン	東アオ	101.8	99.3	59.5
Qatar	カタール	アラブ	95.5	100.9	15.5
Rwanda	ルワンダ	サブ	97.6	73.9	95.3
Saudi Arabia	サウジアラビア	アラブ	96.2	70.2	15.9
Senegal	セネガル	サブ	81.6	54.0	73.9
Sierra Leone	シエラレオネ	サブ	69.5	39.2	56.7
South Africa	南アフリカ	サブ	98.3	99.8	59.7
Sri Lanka	スリランカ	南ア	98.2	93.4	55.0
Sudan	スーダン	サブ、アラブ	81.4	60.0	40.1
Swaziland	スワジランド	サブ	95.2	96.9	60.0
Syrian Arab Republic	シリア	アラブ	89.6	65.1	35.3
Tanzania	タンザニア	サブ	97.1	71.5	97.2
Thailand	タイ	東アオ	97.0	95.4	86.6
Togo	トーゴ	サブ	80.3	55.2	66.7
Trinidad and Tobago	トリニダードトバゴ	ラ・カ	112.1	98.2	57.7
Tunisia	チュニジア	アラブ	94.1	69.5	43.1
Turkey	トルコ	別	95.3	79.0	55.3
Uganda	ウガンダ	サブ	84.8	68.1	91.2
United Arab Emirates	アラブ首長国連邦	アラブ	95.9	101.1	15.7
Uruguay	ウルグアイ	ラ・カ	98.2	100.8	68.6
Venezuela	ベネズエラ	ラ・カ	103.2	98.4	50.2
Yemen, Rep.	イエメン	アラブ	39.8	49.3	40.3
Zambia	ザンビア	サブ	93.5	83.3	80.8
Zimbabwe	ジンバブエ	サブ	97.4	88.4	79.9
		平均値	88.6	77.4	61.3
		標準偏差	15.400049	20.038746	21.446316

* マダガスカルとイエメンの就学率は1990年のデータ。

表3 偏差値と分類

国名(英語)	国名(訳語)	地域	就学率比	就学	識字率比	識字	労働力比	労働	分類
Afganistan	アフガニスタン	南ア	25.0		27.2		46.5		VIII
Algeria	アルジェリア	アラブ	50.5	+	44.4		37.0		IV
Argentina	アルゼンチン	ラ・カ	56.9	+	61.3	+	42.7		II
Bahamas, The	バハマ	ラ・カ	56.7	+	61.0	+	61.8	+	I
Bahrain	バーレーン	アラブ	58.6	+	55.8	+	32.5		II
Barbados	バルバドス	ラ・カ	58.1	+	60.6	+	61.5	+	I
Benin	ベニン	サブ	29.2		37.8		63.8	+	VII
Bolivia	ボリビア	ラ・カ	51.5	+	53.3	+	49.3		II
Botswana	ボツワナ	サブ	59.1	+	48.5		60.4	+	III
Brunei	ブルネイ	東アオ	54.0	+	56.3	+	45.8		II
Burukina Faso	ブルキナファソ	サブ	34.8		26.9		62.4	+	VII
Burundi	ブルンジ	サブ	45.6		34.1		65.7	+	VII
Cameroon	カメルーン	サブ	51.1	+	46.0		49.5		IV
Cape Verde	カポベルデ	サブ	56.0	+	50.5	+	50.5	+	I
Central African Repu	中央アフリカ	サブ	34.6		49.5		62.3	+	VII
Chad	チャド	サブ	24.1		39.2		58.7	+	VII
Chile	チリ	ラ・カ	56.1	+	61.0	+	43.7		II
China	中国	東アオ	56.3	+	51.7	+	59.7	+	I
Colombia	コロンビア	ラ・カ	56.9	+	61.4	+	49.5		II
Comoros	コモロ	サブ	46.7		50.5	+	55.3	+	V
Congo, Dem. Rep. of	コンゴ民主共和国	サブ	37.0		50.4	+	57.5	+	V
Congo, Rep.	コンゴ	サブ	52.0	+	51.7	+	57.2	+	I
Costa Rica	コスタリカ	ラ・カ	56.8	+	61.4	+	41.3		II
Cote d'Ivoire	コートジボワール	サブ	40.2		41.4		44.7		VIII
Cuba	キューバ	ラ・カ	55.0	+	60.8	+	50.1	+	I
Dominican Republic	ドミニカ共和国	ラ・カ	58.1	+	61.4	+	40.7		II
Ecuador	エクアドル	ラ・カ	56.8	+	59.2	+	38.4		II
Egypt, Arab Rep.	エジプト	アラブ	48.9		41.8		40.4		VIII
El Salvador	エルサルバドル	ラ・カ	58.2	+	58.7	+	46.1		II
Ethiopia	エチオピア	サブ	32.5		39.1		53.7	+	VII
Fiji	フィジー	東アオ	56.9	+	58.9	+	39.4		II
Gabon	ガボン	サブ	55.6	+	47.4		58.7	+	III
Gambia, The	ガンビア	サブ	48.3		34.9		59.4	+	VII
Ghana	ガーナ	サブ	47.3		46.5		69.2	+	VII
Guatemala	グアテマラ	ラ・カ	48.8		50.2	+	38.4		VI
Guinea	ギニア	サブ	27.5		33.3		63.3	+	VII
Guinea-Bissau	ギニアビサウ	サブ	30.2		42.5		52.8	+	VII
Guyana	ガイアナ	ラ・カ	56.1	+	60.7	+	44.4		II
Haiti	ハイチ	ラ・カ	52.9	+	55.2	+	56.6	+	I
Honduras	ホンジュラス	ラ・カ	58.6	+	61.3	+	41.6		II
India	インド	南ア	45.6		40.1		43.2		VIII
Indonesia	インドネシア	東アオ	54.7	+	54.8	+	52.4	+	I
Iran, Islamic Republic	イラン	南ア	53.0	+	53.2	+	36.7		II
Iraq	イラク	アラブ	48.1		43.1		31.9		VIII
Jamaica	ジャマイカ	ラ・カ	56.8	+	66.4	+	61.5	+	I
Jordan	ヨルダン	アラブ	58.1	+	53.8	+	34.5		II
Kenya	ケニア	サブ	57.4	+	51.8	+	61.3	+	I
Korea, Rep. of	韓国	東アオ	58.1	+	59.9	+	53.3	+	I
Kuwait	クウェート	アラブ	56.5	+	56.8	+	40.2		II
Lao People's Dem. R	ラオス	東アオ	40.5		43.3		62.8	+	VII

表3 偏差値と分類

国名(英語)	国名(訳語)	地域	就学率比	就学	識字率比	識字	労働力比	労働	分類
Lebanon	レバノン	アラブ	55.7	+	55.7	+	39.9		II
Lesotho	レソト	サブ	66.6	+	49.7		48.7		IV
Libya	リビア	アラブ	57.4	+	47.1		33.9		IV
Madagascar	マダガスカル	サブ	54.8	+	52.8	+	59.6	+	I
Malawi	マラウイ	サブ	51.0	+	40.4		66.2	+	III
Malaysia	マレーシア	東アオ	57.4	+	55.1	+	48.8		II
Maldives	モルディブ	南ア	55.5	+	61.1	+	55.7	+	I
Mali	マリ	サブ	35.3		40.6		61.8	+	VII
Mauritania	モーリタニア	サブ、ア	47.5		37.8		57.9	+	VII
Mauritius	モーリシャス	サブ	56.8	+	56.5	+	43.2		II
Mexico	メキシコ	ラ・カ	55.7	+	58.9	+	42.8		II
Morocco	モロッコ	アラブ	41.5		38.7		46.1		VIII
Mozambique	モザンビーク	サブ	38.9		31.5		65.2	+	VII
Myanmar	ミャンマー	東アオ	55.6	+	55.1	+	57.3	+	I
Nepal	ネパール	南ア	37.3		28.4		52.1	+	VII
Nicaragua	ニカラグア	ラ・カ	59.2	+	62.8	+	48.2		II
Niger	ニジェール	サブ	32.2		27.1		58.4	+	VII
Nigeria	ナイジェリア	サブ	43.8		46.4		47.7		VIII
Pakistan	パキスタン	南ア	21.4		35.7		38.5		VIII
Panama	パナマ	ラ・カ	55.0	+	60.6	+	45.6		II
Papua New Guinea	バブアニューギニア	東アオ	47.7		50.0		54.9	+	VII
Paraguay	パラグアイ	ラ・カ	55.7	+	59.7	+	40.3		II
Peru	ペルー	ラ・カ	55.3	+	55.2	+	40.5		II
Philippines	フィリピン	東アオ	58.6	+	60.9	+	49.2		II
Qatar	カタール	アラブ	54.5	+	61.7	+	28.6		II
Rwanda	ルワンダ	サブ	55.9	+	48.2		65.9	+	III
Saudi Arabia	サウジアラビア	アラブ	55.0	+	46.4		28.8		IV
Senegal	セネガル	サブ	45.5		38.3		55.9	+	VII
Sierra Leone	シエラレオネ	サブ	37.6		30.9		47.9		VIII
South Africa	南アフリカ	サブ	56.3	+	61.1	+	49.3		II
Sri Lanka	スリランカ	南ア	56.3	+	57.9	+	47.1		II
Sudan	スーダン	サブ、ア	45.3		41.3		40.1		VIII
Swaziland	スワジランド	サブ	54.3	+	59.7	+	49.4		II
Syrian Arab Republic	シリア	アラブ	50.7	+	43.8		37.9		IV
Tanzania	タンザニア	サブ	55.5	+	47.1		66.8	+	III
Thailand	タイ	東アオ	55.5	+	59.0	+	61.8	+	I
Togo	トーゴ	サブ	44.6		38.9		52.5	+	VII
Trinidad and Tobago	トリニダードトバゴ	ラ・カ	65.3	+	60.3	+	48.3		II
Tunisia	チュニジア	アラブ	53.6	+	46.0		41.5		IV
Turkey	トルコ	別	54.4	+	50.8	+	47.2		II
Uganda	ウガンダ	サブ	47.6		45.3		64.0	+	VII
United Arab Emirate	アラブ首長国連邦	アラブ	54.7	+	61.8	+	28.8		II
Uruguay	ウルグアイ	ラ・カ	56.3	+	61.7	+	53.4	+	I
Venezuela	ベネズエラ	ラ・カ	59.5	+	60.4	+	44.8		II
Yemen, Rep.	イエメン	アラブ	18.4		36.0		40.2		VIII
Zambia	ザンビア	サブ	53.2	+	52.9	+	59.1	+	I
Zimbabwe	ジンバブエ	サブ	55.8	+	55.5	+	58.7	+	I

第Ⅱ部

発展途上国の女子教育に対する国際教育協力の取り組み

第5章 途上国における女子教育振興方策の具体例

黒田一雄

発展途上国における女子教育の振興のために、国内政策、国際協力の双方で様々な提案・努力がなされている。ここには、その具体例を提示した。

1. 学校建設に関わる提案

- (1) 学校施設の増大
- (2) (通学距離を長くしないための) より辺境な立地での学校建設
- (3) 女子トイレの整備
- (4) 学校の塀の整備
- (5) モスクなどの宗教施設の学校としての利用

2. 教員に関わる提案

- (1) 女性教員の雇用促進 (特に農村における雇用と訓練・インセンティブの付与)
- (2) ジェンダーへの配慮を教員養成・現職教員の訓練に取り入れる
- (3) 教員の女子の学習能力に対する偏見の是正

3. 経済的負担の軽減・インセンティブの供与に関する提案

- (1) 女子に対する制服の無償化 (または制服の廃止)
- (2) 女子に対する奨学金の付与
- (3) 学校給食制度の創設

4. カリキュラム・教科書に関する提案

- (1) 欠席から落第・退学を招かないためのフレキシブルな個別学習プログラムの採用
- (2) カリキュラム開発・教科書開発における平等な男女像の提示
- (3) カリキュラム開発・教科書開発における女子にわかりやすい内容の提示
- (4) 女子の日常生活にあわせたカリキュラム内容の適正化 (Relevance)
- (5) 宿題の適正な利用
- (6) 男子の家庭科教育の促進
- (7) 教科書業者に対するジェンダー配慮に関する研修

5. 学校の運営形態に関する提案

- (1) 退学者のための夜間ノンフォーマル学校の設置
- (2) (通学距離を長くしないための) 複式学級の採用
- (3) 男女別学の促進

6. 生徒指導に関する提案

- (1) 学校におけるセクシャルハラスメントの根絶

- (2) 教員・学校関係者・生徒の性差別的な言動の是正
- (3) 進路指導を通しての高等・職業教育における女子の専攻科目に関する偏見の是正
- (4) 女子のリーダーシップの促進（長は男子というような役割の固定化を防ぐ）
- (5) 学級内外でのスペースや機材の男女平等な使用の促進

7. 行政機構のキャパシティビルディングに関わる提案

- (1) 男女別の教育統計データの整備
- (2) 国家開発計画・教育計画に女子教育振興を明記
- (3) 女子教育政策・研究担当部局の設置
- (4) 女子教育専門家（行政官・研究者）の育成
- (5) 女子を含む就学適齢児童の就学義務の法制化

8. 妊娠に関わる提案

- (1) 奨学金の妊娠抑制のための利用
- (2) 妊娠抑制のための教育・キャンペーン
- (3) 妊婦・及び幼い母への教育機会の提供に配慮すること

9. 家事労働への配慮に関する提案

- (1) 幼児保育施設の設置（または学校における弟妹の保育施設の設置）
- (2) 女子の家庭労働軽減のための技術協力（母親に対するノンフォーマル教育）
- (3) 女子の家庭労働軽減のための資材（例えば燃費の良い釜戸など）の供与
- (4) 家庭の年間労働サイクルにあわせた学事歴の採用
- (5) 家庭の日間労働サイクルにあわせた時間割の採用

10. 父兄・地域社会の啓発に関する提案

- (1) 女子教育の重要性を伝えるためのメディアキャンペーン
- (2) 女子教育の重要性を伝えるための教材開発

11. 卒業生の進路に関する提案

- (1) 女子の就労差別の廃絶・女子就労の促進
- (2) 女子の非伝統的分野での就学・就労の促進（就学は割り当て制等）

参考資料

USAID/ABEL Project.(1996) Exploring Incentives: Promising Strategies for Improving Girls' Participation in School

USAID/ABEL Project.(1996) Beyond Enrollment: A Handbook for Improving Girls' Experiences in Primary Classrooms

King, E.M., and Hill, M.A. (1993). Women's Education in Developing Countries Barriers, Benefits,

and Politics. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Stromquist, N.P. (1997). Gender Sensitive Educational Strategies and their Implementation. *International Journal of Educational Development*, 17(2)

第6章 UNICEFの女子教育政策の現状と課題

的場あき子

1. はじめに

国際連合児童基金（以下ユニセフ）は、子どもの権利の保護と子どもの基本的ニーズの充足、子どもの潜在的な能力を引き出すための機会を推進することを目的としており、主に開発途上国や戦災その他の災害を受けた国の児童の救済を中心とした緊急を要する状況にある国を援助する活動を行っている機関である。その財政は各国政府の任意協力と民間の募金によって賄われ、各事業に配分されている。（図1参照） 図1から読み取れるように、ユニセフの支出に占める教育事業の割合はそれほど高くない。これは、ユニセフが途上国の子どもたちに対する生存、福祉、人権および権利に関するニーズを満たすことを目的としており、各プロジェクトの計画や実施に際して、教育事業はその一部として実施されているためである。¹

しかしながら、ユニセフは教育事業について、子どもの権利の保護と子どもの基本的ニーズの充足を実現するためには不可欠な手段であるとしており、非常に重要なものであると位置付けている。その中で、ユニセフにおける女子教育政策は子どもの権利の保護と子どもの基本的ニーズの充足といった観点に加えて、母子保健や出産・出生にも密接にかかわっており、その対象は子どもから成人まで幅広い。本章では、ユニセフの女子教育政策についてその特徴と現状を概観していくと共に、21世紀へ向けてユニセフがどのような方向へ向かうのか、その展望について考えてみたい。

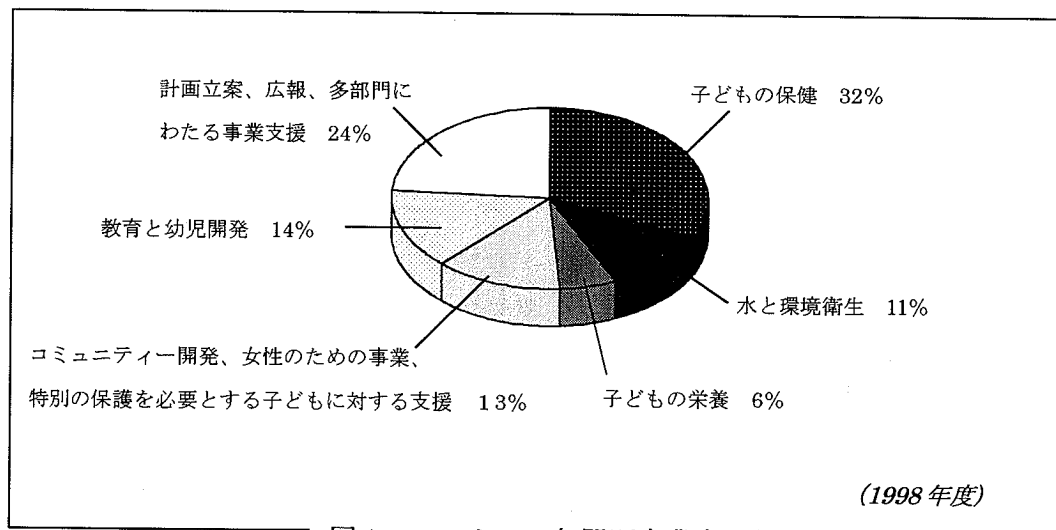


図1 ユニセフの部門別事業支出額

注：ユニセフ『1999ユニセフ年次報告』p.28 より

2. ユニセフの女子教育政策

ユニセフの女子教育は、基本的に「子どもの権利」に端を発しており、全ての子どもに等しく教育の権利を与えるべきである、という理念に基づいている。基本的には、全ての子どもを対象としているが、女子教育に関しては、次の2点から焦点を当てている。まず、教育の権利が保障されていない内訳は半数以上が女の子であるという現実、そして、教育の権利を守ることは道徳や正義、経済的な問題に大きなかかわりがあるという事実である。この中でも、教育と死亡率、とくに子どもの死亡率との間には明らかな相関関係があり、女子教育にとって重要な意味を持つ、と位置づけている。ユニセフの女子教育は、1990年に開催されたジョムティエン会議と同年に発効された「子どもの権利条約」を軸に進められているが、それらの原則となったのは、1980年代にユニセフが開始した「子どもの生存革命」である。ジョムティエン以後、女子教育を含めるあらゆる人々への教育の機会の拡大は、このユニセフの原則がベースになっており、ユニセフと国際社会における女子教育推進の傾向と内容は、密接に関係している。従って、現在のユニセフの掲げる女子教育はジョムティエン会議で定められたコンセンサスをもとに行われている。

ージョムティエンにおいて定められた目標ー

- ・2000年までにすべての子どもが初等教育を受け、修了する
- ・2000年までに、特に女性を中心として成人の非識字率を1990年の半分に引き下げる
- ・若者や成人のための基礎教育や訓練を拡大する
- ・生活の向上や持続可能な開発に必要な知識、技能、価値観をより多く獲得できるようにする
- ・学習成果を高め、同一年齢グループ内での学習水準の比率が所定の水準に達するようにする
- ・とくに貧しい人々の幼児ケアと発達を強化する

表1に見られるように、ユニセフの女子教育は人権、権利、差別の撤廃といった観点から推進されており、基礎教育の拡大のみならず、むしろ出生率の減少や乳幼児生存率の向上を目的とした、母親に対する教育が重要な課題として中心に据えられている。

表1 UNICEFの女子教育に関連する国際社会の動き

年代	関連する項目
1948	世界人権宣言 ー教育が万人の基本的権利として位置づけられる
1959	児童の権利に関する宣言 ー教育は全ての子どもの権利
1960-1966	世界教育地域会議 ー無償初等義務教育の地域別期限付き目標の設定
1969	あらゆる形態の人権差別の撤廃に関する国際条約 ー人種民族に関係ない万人の教育の権利を規定
1976	経済的、社会的および文化的権利に関する国際規約 ー万人が教育の権利を持つことを保証
1979	国際児童年 ー児童の権利に関する宣言の原則の確認／子ども社会のニーズに対する関心を喚起
1981	女子に関するあらゆる形態の差別撤廃に関する条約 ー女子差別の撤廃と教育平等の権利
1985	第三回世界女性会議 ー教育を女性の地位向上の基礎として宣言
1990	万人のための教育世界会議 ー基礎教育拡大ビジョンに関するコンセンサスの表明 子どもの権利条約 ー子どもの教育の権利が国際法になる 子どものための世界サミット ー教育に関する目標。2000年までに基礎教育を完全普及す

1994	特別のニーズをもつ人の教育:アクセスと平等に関する世界会議	一国内の教育戦略への取り入れ
	世界人口会議	一女子教育に重点をおいた教育の質向上の要請
1995	世界社会開発サミット	一教育へのアクセスの推進と女子教育への重点
	第四回世界女性会議	一教育における全ての差別の撤廃、女子教育の重要性の強調
1996	万人の教育に関する国際協議フォーラムの中期会議	一1990年に定めた2000年の目標
1997	児童労働国際会議	一特に女子教育に重点を置いた普遍的義務的基礎教育プログラムの実施

注：『世界子供白書 1999』を参考に筆者作成

3. ユニセフの女子教育戦略

ユニセフの女子教育は、「子どもの権利条約」及び「万人のための教育宣言」、「世界人権宣言」の理念が土台となっている。対象によって土台とされる理念は若干異なり、教育機会均等に関わる活動では「子どもの権利条約」、教育機会の拡大に伴う教育制度改革に関わる活動では「万人のための教育宣言」に基づいて行われている。活動そのものについては、ユニセフ自身が先頭に立って指揮をとるのではなく、NGOや援助国政府、様々な機関と提携した形でおこなわれる場合が多く、機関・政府・NGOによるネットワークを作り上げている。

現在、ユニセフによって行われている女子教育プログラムは、サハラ以南のアフリカ、南アジア、中東、北アフリカといった地域を含む50ヶ国以上で展開されている。特に南アジア及び中東と北アフリカ地域での効果はなかなか上がらないのが現状である。1990年のジョムティエン会議以後、これらの地域を中心に改善が図られ、優先的に女子の教育の機会の改善を進めてきた。現在でもこれらの地域17ヶ国で行われているユニセフのプログラムは全て女子教育が重要な要素になっている。しかしながら、1980年代後半から1990年代前半にかけて女子就学率がサハラ以南のアフリカで低下したことにより、アフリカに注目が集まった。1993年に開かれた汎アフリカ会議以後、アフリカ地域での優先課題として女子教育に焦点が当てられるようになった。現在、ユニセフの女子教育への支援はアフリカ20ヶ国以上で実施され、カナダ(CIDA)、ノルウェーによる資金援助を中心に展開されている。1995年の北京女性会議以後、女子教育に対する認識が高まり、女子教育は非常に重要な要素であるとみなされるようになった。現在展開されている多くのプロジェクトにおいて、女子教育は重要なキーワードとなっている。ユニセフの考える女子教育の効果や手段については、各年度の子供白書や年次報告、国連の進歩等に見ることができる。

(詳細については、表2及び表3を参照)

ユニセフが関わる女子教育プロジェクトは、女性の地位の不平等性、児童労働、性産業とAIDS問題、人口問題、乳幼児のケアといった社会問題を改善するために展開されている。多くのプロジェクトは複数の機関や各国政府と連携しておこなわれる場合が多いが、特に児童労働からの解放、AIDS拡散の阻止、母子保健といった分野においては、ユニセフが中心となってプロジェクトを推進している。

表2 ユニセフの考える女子教育の具体的効能

ユニセフの考える女子教育の具体的な効能

- ・女子の就学年数が長くなると、出産回数が減少し、妊娠出産による死も減少する。
- ・母親が教育の権利が奪われると、生産的活動に参加できなくなると共に搾取の対象となり、自分自身や家族を守るができなくなる。
- ・母親が教育によって知識を得ることにより、死の危険を回避し、生産力を向上することができると共に、経済的、社会的安定につながる。
- ・母親が教育を受けた場合、子ども（特に女兒）を学校に通わせる可能性が高まる。
- ・母親が教育を受けることによって児童労働や商業的な性搾取を防ぐことになる。
- ・教育によって社会性を身につけ、さらなる発達と社会への貢献が可能になる。
- ・教育のある女性はコミュニティーや地域、国レベルの政治・経済の意思決定で役割を果たしやすい。
- ・教育を受けた女子は長生きする可能性が高まる。

注：『世界子供白書 1999』、『女性』、『教育 1999』を参考に筆者作成

表3 ユニセフの目指す女子教育の具体的な手段

ユニセフの目指す女子教育の具体的な手段

- ・教室では、各人の能力を最大限に引き出し、暮らしや環境に根ざした、子どもの母語による子どもが主体の学習を行う。
- ・教員の教育を徹底してジェンダーと子どもの権利をしっかりと意識させると共に、女性教員を増やして女子の役割モデルを作り、女子の勉強できる環境づくりを行う。
- ・教材におけるジェンダーに関する偏見の一掃。
- ・地域と学校、家庭と学校の協体制作り。
- ・行政官、学校関係者のジェンダーに対する意識の強化。
- ・教育統計による具体的な指針作りと実態の解明及び解決法の模索。
- ・幼児ケアでの就学前の強化プログラムによる子どもの意識作り。
- ・学校を子どもの家の近くに設置して、通学距離によるドロップ・アウト防止する。
- ・子どものニーズに合わせた柔軟なカリキュラム作り。
- ・無償教育などの貧困家庭への経済援助。

注：『世界子供白書 1999』、『女性』、『教育 1999』を参考に筆者作成

3. 最近の女子教育政策

(1) ユニセフの教育革命

ユニセフの女子教育は、「子どもの権利条約」及び「万人のための教育宣言」を土台としていることは既に述べたとおりであるが、具体的な内容については1995年の北京女性会議で女子教育の重要性が強調されたことによるところが大きい。これらが提言する教育革命は、5つの目標を掲げており、ユニセフはこの5点の項目に沿って教育事業を推進してきた。具体的な項目は次の5点である。

- 1) 生活のための学習
- 2) アクセス、質、柔軟性
- 3) ジェンダーへの配慮と女子教育
- 4) 主なパートナーとしての国
- 5) 幼児のケア

これらのキーワードに加えて、女子に対する人権、機会均等、児童労働、母子保健、栄養指導などの観点からも教育プロジェクトが推進されている。(詳細については表4を参照)

各プロジェクトは複数の機関が連携して行っているため、報告や概要についてはユニセフと連携する機関/NGOから入手することが可能である。ユニセフの報告はプロジェクトを概観するものが多く、詳細な情報についてはNGOの報告書から得ることができる。1999年度世界子供白書における主な女子教育プロジェクトは、カナダ国際開発庁(CIDA)と連携している事例が多く見られる。その他にアフリカ女性教育者フォーラム(FAWE)、バングラデシュ農村振興委員会(BRAC)、CHILDSCOPEによるプロジェクトなどがあり、これらは女子教育の振興に大きな成果をあげている。

表4 5つの教育革命における女子教育と関連する事例

キーワード	内容	事例
生活のための学習	子ども自身の生活を保障することと、学校周囲の環境を改善することで教育の権利を保障する。	ナイジェリアの2ヶ村 保健施設の整備と母親に対する教育により、平均余命を87%ものぼした。保健と教育に関する合同イニシアティブが大きな効果をもたらした。
アクセス、質、柔軟性	従来の学校制度は、柔軟性に欠けるため、ジェンダーや民族、貧困といった問題通学困難な子どもを放置することになる。故にこれらの要素に基づいて学校そのものを改善し、教育の権利を保障する。	a.ネパール及びエジプトにおける調査 ・家からまで学校の距離が1km延びるごとに出席率が2.5%減少(男女混合) ・学校への距離が2km→1km先に減少すると男子は4%、女子は18%出席率が増加 b.バングラデシュ ² ーバングラデシュ農業振興委員会(BRAC) c.エジプト ³ ーコミュニティー・スクール
ジェンダーへの配慮と女子教育	ジェンダーという観点から女性の教育の権利を保障する。男女の就学率の溝を埋めるアプローチとして、教育システム全体の改善と、女子が勉強できる環境作り、女子のニーズに合ったプログラムといったものを中心に行われている。	ザンビア ⁴ ー女子教育推進プログラム(PAGE)
主なパートナーとしての国	ユニセフが活動を展開していくにあたり、中央政府、地方政府、国際機関、地域コミュニティー、NGO、宗教団体など、さまざまな関係や関わりが発生する。 これらを全て総合し、一貫した教育制度にまとめる役割は国が果たす。また、「子どもの権利条約」においても、国はあらゆる差別の撤廃と子どもの利益を守る義務が明示されており、翻って女子の教育の権利保障に対するあらゆる政策措置が要求されることになる。	エジプト ー政府、CIDA、ユニセフとの連携 ザンビア ー女子教育推進プログラム(PAGE) ガーナ ⁵ ー多数の機関とコミュニティーの連携する教育プロジェクト(CHILDSCOPE)
幼児のケア	1990年のジョムティエン会議での「学習は出生とともに始まる」という原則に基づく。前述した就学前の子どもの意識作りのみならず、幼児に対する栄養ケアは母親への教育とも大きく関わる。	子どもの成長と発達のための幼児ケア(ECCD) ーケアに関わる訓練を母親に施すことによって意識が高まり、効果が生まれる。

注：『世界子供白書 1999』より筆者作成。

(2) ユニセフと連携する援助機関

ユニセフの女子教育政策は、各国政府、機関、NGO との連携（パートナーシップ）によって行われる。ここでは、1999 年度版世界子供白書に紹介されている主なプロジェクトを中心に、ユニセフが連携している代表的な機関を紹介する。特にユニセフは 1994 年よりパートナーシップ事業による中東アフリカとアフリカの女子教育振興を図っている。これらに地域で推進されている近年五年の女子教育プロジェクトのうち、3/4 を CIDA が運営し、ユニセフが決済している。主な連携先は以下のとおりである。

Canadian International Development Agency (CIDA)

1960 年にカナダ対外援助庁が設立され、様々な改変や統合を経て 1968 年に開発援助の機能と業務を独立した形で引き継いだのが CIDA である。政府開発援助（ODA）の政策立案やプロジェクト、プログラムの実施全般を統括している。カナダの ODA の特徴としては、全体の 2/3 以上を二国間援助が占めていることである。このうち、カナダ政府主導型のものをイニシアティヴ、NGO や国際機関といったカナダ政府以外の機関が主導するものをパートナーシップ・プログラムと呼ばれる。ユニセフと CIDA が連携して行うプロジェクトはこのパートナーシップ・プログラムである。援助対象の配分は、アジア 39%、ラテンアメリカ 16% という基準になっており、一部を除いて全て無償で行っている。ユニセフの事例として紹介されているプロジェクトは以下の通りである。

○エジプト

コミュニティースクール・プロジェクト（教育へのアクセス）を実施。女子が通学しやすい環境を整備すると共に、女性地域ネットワークを構築し、女子の就学率向上に大きな成果をあげている。⁶

○ザンビア

Program for the Advancement of Girl's Education (PAGE) を実施。ザンビア教育省 (MOE) のプロジェクトをユニセフと CIDA がサポートしている。女子教育の拡大、女性のエンパワーメントの推進、初等教育の就学率の増加に関するプロジェクトを推進し、大きな成功を収める。特に女子教育の重要性、女性に対する意識改革推進プロジェクトに関わっている。⁷

Bangladesh Rural Advancement Committee (BRAC)

BRAC は 1972 年に独立戦争によって疲弊した国を復旧し、支援することを目的に活動が開始された NGO である。BRAC は非常に大きな NGO であり、さまざまな分野においてプロジェクトを推進しているが、現在ユニセフと連携して行っているプロジェクトは 1985 年より開始された「学校外初等教育プログラム」である。このプロジェクトは最貧困層をターゲットとし、コミュニティーレベルで住民参加型の運営が行われている。BRAC は特に女性の識字率に低さ、中途退学者の多さを考慮し、女子教育に力を入れている。学校の構成やカリキュラムを女子に合わせて就学しやすい環境を整えると共に、女性教師の割合を

増やし、女性の働く場を提供したり、人的資源の育成にも力を入れている。学校は住民が参加して運営されるため、住民側のニーズを汲み取りやすく、適切なカリキュラムを提供することに成功している。ユニセフは住民参加型のプロジェクトの成功モデルとして BRAC のプロジェクトを評価し、これからの基礎教育の拡大へ向けてのモデルケースとして注目している。

アフリカ女性教育フォーラム (FAWE) ⁸

FAWE は、アフリカ各国の現職の教育関係者、専門家によって構成されている国をまたがったアフリカ地域の女性教育フォーラムである。本部をナイロビにおき、サハラ以南のアフリカ全ての地域に 31 の支部があり、1992 年より行政機関、NGO と連携しあって「万人に教育を」という概念をもとに女子教育に関わる様々なプロジェクトを推進し、現在では教育の普及や教育の質の改善を超えて拡大している。ユニセフは様々な機関や行政、コミュニティの連携を重要な戦略と位置づけており、FAWE はその成功事例として扱われている。FAWE には多くの報告書が存在し、ウェブ上で請求することが可能である。

CHILD-SCHOOL-COMMUNITY PROJECT (CHILDSCOPE)

CHILDSCOPE は教育の質の向上を目指す住民参加型のプロジェクトである。その目標の一つに女子の初等教育就学率の向上が含まれている。CHILDSCOPE は村及び共同体の住民が自ら問題に取り組むことによって問題に関心を持つと共にそれを解決する原動力になるという考えに立脚し、プロジェクトを展開している。活動は郡レベルで行われ、教育省、保健省、地方政府と共に地元 NGO によって構成されるフィールド・チームが実施している。ユニセフはこれからのプロジェクトの有力なモデルとして注目しており、CHILDSCOPE のプロジェクトを望ましい在り方として挙げている。

5. おわりに

ユニセフは、世界子供白書 2000 において、子どもの権利を実現していく上で、障壁となるものとして、リーダーシップの欠如、貧困、戦争と紛争、HIV を挙げ、この 10 年間での取り組みの成果を評価しつつ、子どもや女性が得た恩恵は不十分であると述べている。そして、途上国の基礎サービスに援助を集中し、基礎教育をより拡大していくこと、人々が最低限の水準を満たした生活が可能になるように改善していくことを大きな課題として挙げている。従って、未だ就学率に男女の不平等が顕著に見られる基礎教育の拡大は、これからも重要な目標とされていくことは必至である。

では、21 世紀に向けてユニセフの女子教育政策はどのような方向へ向かっていくのだろうか。

ユニセフが 21 世紀に向けてキーワードとして挙げているのが、幼児ケア／教育／若者である。

このキーワードのいずれにおいても女子教育は重要な構成要素を成している。ユニセフが考えている主な女子教育の方策としては、コミュニティによって運営される学校の普及、HIV に関するケアと予防措置、女性への差別と不平等の払拭等があり、いずれのプロジェクトの実施にもコミュニティによる運営を非常に重要視している。従って、コミュニテ

イーはこれからのユニセフの女子教育にとって重要なキーワードになると考えられる。そして、女子教育そのものに焦点を絞らず、女子教育を拡大していく上で障壁となる背景や要因をも取り除くことを目指した包括的な戦略がとられるであろう。確かにユニセフ全体のプロジェクトや戦略を概観すれば、ユニセフは女子教育そのものに焦点を当てたものではない。それは、あくまでもユニセフの目的が子どもの権利の保護と子どもの基本的ニーズの充足、子どもの潜在的な能力を引き出すための機会を推進することであるからである。その一方で、女子教育の拡大を推進していくにはそれを疎外する要因を取り除き、様々な問題を解決していくことも必要である。よって、このようなユニセフの戦略はユニセフだからこそできることであり、コミュニティ全体を包含する方法はこれからの女子教育の拡大に向けても重要な役割を果たすのではなかろうか。21世紀に向けて、ユニセフのさらなる活躍が期待される。

注

- ¹ 菊本虔 (1998) 『国際教育協力学の構築に関する基礎的研究』平成9年度文部省科学研究費補助金。p.10より
- ² バングラデシュ農業振興委員会 (BRAC)
BRACのプロジェクトは、「学校外教育」によって行われる「学校教育」の補足的なプロジェクトは劣った教育を提供するだけに終わるという定説を覆し、特に女子教育において大きな成果を収めた。
- ³ CIDA-コミュニティ・スクール
異なる学年の生徒を一つの教室で学ばせることによって、創造力や批判的思考力、問題解決能力を育て、女子生徒が学習しやすい環境を作っている。教育省、コミュニティ、NGO、ユニセフの複数の機関による協体制によって運営される。1993年よりカナダ国際開発庁 (CIDA) の支援を経て「教室1つの学校」というプロジェクトに統合。
- ⁴ 女子教育推進プログラム (PAGE)
ジェンダー問題に焦点を絞って活動を行う。学校及びコミュニティで開かれる合同集会などを通じて親に接触を試みる。また、1998年に政府ぐるみでPAGEの活動を開始し、国レベルでジェンダーへの配慮に関する評価基準を設ける。
- ⁵ CHILDSCOPE プロジェクト
複数の民間NGO及びプロジェクトに参加している小学校と近隣コミュニティの連携によって、教育を妨げる要因、解決策を見出した。特に女子の識字率や就学率の向上に効果が上がっている。
- ⁶ Canadian International Development Agency ed. (1997), "Egypt-Canada :Country Development Programming Framework", (http://www.acdi-cida.gc.ca/cida_ind.nsf/85256290006548b8525625b00126ec3/8b982c3c84bc0f218525664a00690c41?OpenDocument), 2000.2.14.
- ⁷ Canadian International Development Agency ed. (1998) "Development and Women in Africa : CIDA's Contribution", (http://www.acdi-cida.gc.ca/cida_ind.nsf/85256290006548b8525625b00126ec3/8b982c3c84bc0f218525664a00690c41?OpenDocument), 2000.2.14.
- ⁸ 主な情報リンク先は以下の通り。

Canadian International Development Agency ed. (2000), “CIDA Policies ” ,
(<http://www.acdi-cida.gc.ca/cidapo-e.htm>), 2000.2.14.

Association for the Development of Education in Africa ed. (2000),
“Working Group on Female Participation” ,
(http://www.bellanet.org/partners/adea/en_work_fempart.html), 2000.2.14.

Association for the Development of Education in Africa ed. (2000),
“Publications :Female Participation/Participation Feminine” ,
(http://www.bellanet.org/partners/adea/ppr_fp.html), 2000.2.14.

〈参考文献・参考資料〉

ユニセフ著／ユニセフ駐日事務所訳 (1999) 『世界子供白書 1999』ユニセフ駐日事務所.

ユニセフ著／ユニセフ駐日事務所訳 (2000) 『世界子供白書 2000』ユニセフ駐日事務所.

ユニセフ著／ユニセフ駐日事務所訳 (1998) 『1998年国々の前進』ユニセフ駐日事務所.

ユニセフ著／ユニセフ駐日事務所訳 (1999) 『1999年国々の前進』ユニセフ駐日事務所.

ユニセフ著／ユニセフ駐日事務所訳 (1998) 『教育 1999』日本ユニセフ協会.

日本ユニセフ協会編 (1998) 『女性・開発におけるユニセフの最優先課題 -』日本ユニセフ協会.

菊本虔 (1998) 『国際教育協力学の構築に関する基礎的研究』

平成9年度文部省科学研究費補助金.

国際協力事業団編 (1998) 『国際協力用語集 第2版』国際開発ジャーナル社.

社会開発研究会編 (1995) 『社会開発入門 - 住民が主役の途上国援助 -』国際開発ジャーナル社.

塚本京子 (2000) 「ガーナの開発と参加型アプローチ」

『アジア経済研究所 開発スクール - 活躍する卒業生 - 』

(<http://www.ide.go.jp/Japanese/index4.html>), 2000.2.14.

UNICEF ed. (1993) “Girls and Women” , United Nations Children’s Fund.

Association for the Development of Education in Africa ed. (2000),
“Publications :Female Participation/Participation Feminine” ,
(http://www.bellanet.org/partners/adea/ppr_fp.html), 2000.2.14.

Association for the Development of Education in Africa ed. (2000),
“Working Group on Female Participation” ,
(http://www.bellanet.org/partners/adea/en_work_fempart.html), 2000.2.14.

BRAC (1997) “NFPE 1997” BRAC.

Canadian International Development Agency ed. (2000), “CIDA Policies ” ,
(<http://www.acdi-cida.gc.ca/cidapo-e.htm>), 2000.2.14.

Canadian International Development Agency ed. (2000), “CIDA at Work in Africa” ,
(http://www.acdi-cida.gc.ca/cida_ind.nsf/8525629000655498852561b000743e29/0d1434df7e7c6e13852564e3006da615?OpenDocument), 2000.2.14.

Canadian International Development Agency ed. (2000),
“(96-79)Canada supports UNICEF efforts to educate girls in Africa” ,

(http://www.acdi-cida.gc.ca/cida_ind.nsf/8525629000655498852561b000743e29/530bebe35df6b6bb852563ff00623e1f?OpenDocument), 2000.2.14.
UNICEF ed. (2000), (<http://www.unicef.org>), 2000.2.14

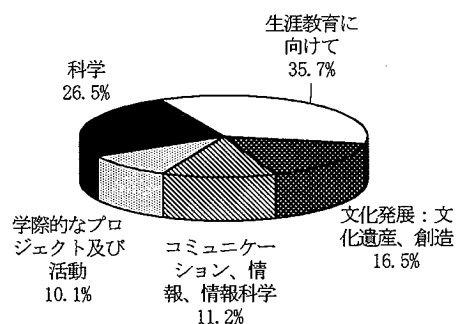
第7章 UNESCOの女子教育政策における現状と課題

大野 優

1. はじめに

国際連合教育科学文化機関（以下、ユネスコ）は、「世界の諸人民の教育、科学及び文化上の関係を通じて、国際連合の設立の目的であり、且つ、その憲章が宣言している国際平和と人類の共通の福祉という目的を推進するために」¹⁾、1946年に設立された。ユネスコは、決して援助機関でも一研究機関でもなく、加盟国や国際社会における多くのパートナーと協力して、人間の能力開発を行うという任務を負っており、広義での知的機関として責任を果たしてきている。ユネスコは、主要分野である教育をユネスコ憲章の目標を達成するための方法・手段であると捉えている。図1に示される通り、予算の35.7%が生涯教育の普及・促進のために割り当てられており、その内の40%が基礎教育に当てられている。初等教育と識字率の向上は経済成長の前提条件であるとし、経済成長を維持するためには4～6年の初等教育が最低条件とみなしている。基礎教育への投資はほかのどんな投資よりも経済成長に有効で、逆に識字率が低ければどのような物的投資も経済成長を促進しない等、基礎教育と経済成長に関する実証的研究例を様々な機会に提示している。すべての人々が必要性に応じた基礎教育を受けられるようにすることと高等教育を発展させることが、教育分野における重点目標である。

図1：ユネスコのプログラム別支出（1996-1997）



注：「生涯教育に向けて」の内40%はBasic Education For Allに、「学際的なプロジェクト及び活動」の内3.9%は環境教育及び人口教育に充当。

出典：Distribution of total programme provision by major fields. <
<http://mirror-japan.unesco.org/education/educprog/projects/index.html>>より作成。

2. ユネスコの女子教育の歩み

ユネスコの女子教育に関連する国際的な動向は、表 1 に示す通りである。ユネスコの女子教育は、婦人に対する差別撤廃宣言（女性差別撤廃宣言）に基礎を置いている。同宣言の 9 条では、教育についての差別撤廃について言及しており、現在ユネスコが最も重視していることである。

表 1：ユネスコの女子教育政策に関連する国際的動向

年	会議、勧告、宣言（開催地）など
1946	女性の地位委員会設立
1948	世界人権宣言
1949	女性NGOによる初の会議
1952	女性の教育アクセスに関する勧告
1960	教育差別禁止条約（ユネスコ総会）
1966	教員の地位に関する勧告
1975	第1回世界女性会議（於メキシコ） 国連婦人年
1976	国連婦人の10年（～1985）
1979	女性差別撤廃条約
1980	第2回世界女性会議（於コペンハーゲン）
1985	第3回世界女性会議（於ナイロビ）、婦人の地位向上のためのナイロビ将来戦略
1989	Convention on Technical and Vocational Education 万人のための教育に関する世界会議（於タイ、ジョムティエン）
1990	子どものための権利条約
1992	環境・開発に関する国連会議（於リオデジャネイロ） 人権に関する世界会議（於ウィーン）
1993	女子教育に関するパン・アフリカ会議（於ワガドゥー） 21世紀教育国際委員会の設置 万人のための教育サミット（於ニューデリー）
1994	人口と開発に関する国際会議（於カイロ） 平和、人権、民主主義のための教育・宣言（ユネスコ第44回国際教育会議）
1995	第4回世界女性会議（於北京） 社会開発に関する世界サミット（於コペンハーゲン）
1996	国連人間居住会議（於イスタンブール）
1997	成人の学習に関するハンブルク宣言、未来へのアジェンダ（ユネスコ第5回国際成人教育会議、於ハンブルク）
1998	高等教育教育職員の地位に関する勧告、21世紀に向けた高等教育に関する世界宣言
1999	World Science Conference

注：UNESCO ed. (1997) *Education of Girls and Women, UNESCO 50 Years for Education*, pp.146-151 を参考に作成。

ユネスコは、教育がジェンダーの平等と女子のエンパワーメントとの達成に最も効果的な手段であると考え、開発上で男子と女子がパートナーとなるには、知識へのアクセスが平等なものでなければならないとする。毎年、ユネスコは、女性差別撤廃委員会（CEDAW）

に女性差別撤廃宣言の履行内容について報告している。女性差別撤廃宣言に関連して、ユネスコと CEDAW は、1995 年に北京で開催された第 4 回世界女性会議において、世界中の女性の地位の向上とエンパワーメントを目標として掲げた。教育を人間の持つ基本的な権利と捉え、あらゆる場所の女性の声を受け止め、女性であるが故に直面している制約や障害に取り組むことによって、女性の教育への平等なアクセスを確保することを、北京女性会議の行動綱領における女子教育の戦略目標としている。

ユネスコは設立当初から教育開発に力を注いでおり、第 2 次中期計画（1984-1989）の主要事業計画として、教育の完全普及を目指した「万人のための教育プログラム（EFA プログラム）」を採択し、世界中で展開してきた。基礎教育完全普及のための活動が最も活発であった 1980 年代には、西暦 2000 年までに初等教育の完全普及並びに非識字撲滅を達成するための計画が、ラテンアメリカ・カリブ地域（1981～1985）、アフリカ（1984～1985）、アジア太平洋地域（1987）およびアラブ地域（1989）の 4 つの地域で開始された。しかし、このような努力にも関わらず、1990 年の基礎教育普及状況は①1 億人を越す子どもが初等教育を受けられず、②9 億 6000 万人以上の成人が非識字者であり、③世界の成人の 3 分の 1 以上が生活に必要な知識、技能を習得しておらず、④1 億人以上の子どもと無数の成人が基礎教育プログラムを修了することができないという、EFA の達成にははるか遠い状況であった（堀尾輝久編 1998: 299）。そこで、ユネスコが中心となり、ユニセフ、国連開発計画及び世界銀行と、万人のための教育世界会議（EFA 国際会議）を共催した。教育はすべての人にとって基本的な権利であることを再確認し、基礎教育を生涯学習の基礎と定義した万人のための教育世界宣言を採択した。約 1 億 2900 万人の初等教育に就学していない児童の 5 分の 3、9 億 6000 万人以上の成人非識字者の 3 分の 2 は女性であり、同宣言の第 3 条 3 項では、「最も緊急の優先事項は女子や婦人が教育を受ける機会を確保し、女子や婦人の質を高め、女子や婦人が教育に参加するのを妨げるすべての障害を除去することであり、教育の上での性別による固定的観念を取り除く必要がある」と男女の教育機会の不平等について言及している。人類の置かれた状況が望ましい方向に変革されるのは、男性だけでなく女性の行動をも通じてであると主張し、女性に関連する諸問題に関心が払われ始める契機となった万人のための教育世界会議の果たした役割は大きい。

1990 年代以降は、女子や地理的、社会的に学習困難な状況下にある児童に焦点を当てたプロジェクトが世界的に施行されるようになった。1993 年には、ユネスコ主催によりニューデリーで「万人のための教育サミット」が開催された。インドやパキスタンの首相等は、教育国家予算を大幅に拡充するとの重要な政策決定を行った。

現在、ユネスコの女性とジェンダー分野における取り組みは、総会での決議、プログラム別予算と、Fourth Medium-Term Strategy 1996-2001 の公文書によって提示されている。1997 年からは、教育や自然科学など 6 分野にわたって、女性のためのプログラムを行っている。教育分野では、①女性の教育機会拡大の改革を促進、②学校やノンフォーマル教育における、教育政策立案者、経営者および執行者の育成、③女性のための識字教育、生涯教育および職業教育における援助の強化、④女性の科学・技術教育の質およびアクセスの改善、⑤高等教育を受ける女性の奨励に努めている。

3. ユネスコの教育協力の特徴

ユネスコの教育協力事業は、地域教育事務所を中心として展開する教育協力の手法によって形成されている（菊本虔 1998）。

アジア・太平洋地域においては、カラチプランを推進するため、初等及び義務教育について取り扱うユネスコアジア地域教育事務所（1987年に Principal Regional Office for the Asia and the Pacific: PROAP と改称）が 1961 年に設立された。1974 年にアジア・太平洋地域教育開発計画（Asia-Pacific Programme for Educational Innovation and Development: APEID）が発足し、1987 年には、教育の完全普及に関するアジア・太平洋地域事業計画（Asia-Pacific Programme of Education for All: APPEAL）が発足した。APEID 事業では、1987 年からの第 4 期事業期間においては、女子の就学問題に関する研究が行われ、1996 年からの第 6 期事業期間では、女子教育が主要活動の中に明記されるようになっている。APPEAL の対象は、児童および成人（特に女兒、女性）とされている。

日本では、ユネスコ加盟の翌年である 1952 年に「ユネスコ活動に関する法律」を制定し、1960 年代以降、ユネスコ事業への協力を拡充していった。1971 年に東京で設立したユネスコ・アジア文化センターは、1980 年からユネスコの要請を受け、識字事業に力を入れてきており、各国の代表的な NGO と協力して「女性のための識字教育センター」の設置を行っている。また、民間レベルでは、日本で始まり世界へ広がっていった民間ユネスコ運動であるユネスコ協会やユネスコクラブの取り組みがある。日本ユネスコ協会連盟では、「世界寺子屋運動」を最重点事業として、途上国の草の根で活躍している NGO の自立を目的とし、識字教育を支援している。世界寺子屋運動の課題点は評価方法についてである²。1998 年、PROAP では評価法についての会議が行われ、同年 10 月のパリでの会議も同内容について話し合われた。また、2000 年の評価会議では、今なお 9 億人の非識字者が残っている状況を改善するために、次の 10 年間の計画および実施した 300 プロジェクト（総額 8 億円）の評価を行うことになっている。

このように、ユネスコの教育協力事業は、本部を中心とした地域事務所の果たす役割も大きい。

4. 最近の女子教育政策

ユネスコは、教育の機会均等を否定された最も大きなカテゴリーは女性であると主張し、第 4 回世界女性会議（北京、1995）と同年、女性に焦点を当てた *World Education Report 1995*（『世界教育白書 1996』）を出版した。この白書は、1993 年に設置した 21 世紀教育国際委員会の審議を報告することと、広報を通じて教育に関する問題を再考し議論するための実証的な基盤を提供することを目的としている『世界教育白書』シリーズの第 3 版目にあたる。識字率の男女格差は、国連加盟国の 3 分の 1 にあたる 66 ヶ国で 10% であり、40 ヶ国では 20% 以上であることを明らかにし、女子教育の近年のグローバルな趨勢と進展について検証し、進展しつつある機会均等を評価することを目的としている。男女格差は縮少しつつあるものの、抜本的改革の必要性を訴えている。

現在、ユネスコの女子教育政策の関心は、1980 年代に就学率が低下したアフリカに少なからず集まっている。“Promoting Girls and Women’s Education in Africa” は、ユネスコが北京女性会議の行動綱領の第 87 段落目を履行するものとして、ロックフェラー財団、ユ

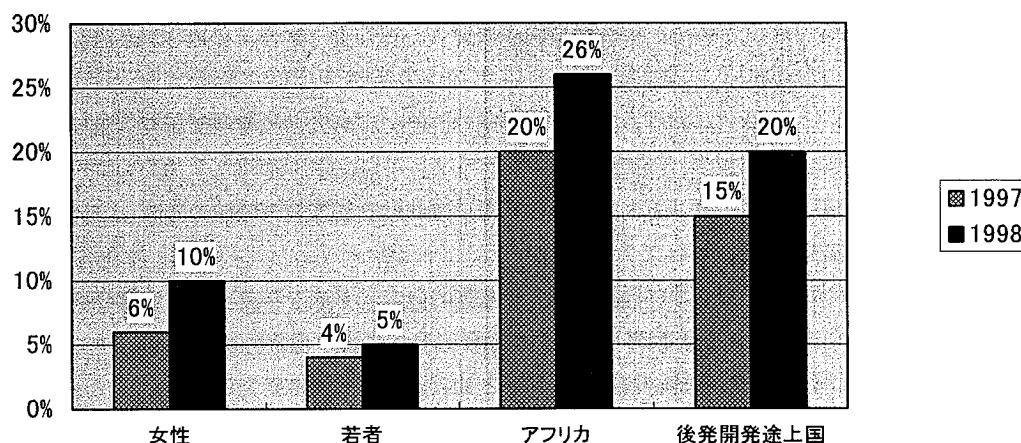
ユネスコ、国連人口基金（UNFPA）、米国国際開発庁（USAID）の資金協力によって行っているプロジェクトである。アフリカ女性教育者フォーラム（FAWE）と共同で、奨学金プログラムを運営している。また、1993年の「女子教育に関するパン・アフリカ会議」をワガドゥーで開催し、女子児童を教育計画および開発の焦点とするような諸戦略を用意し、実行することを提言している。

1996年、ユネスコ 21世紀教育国際委員会は、様々な取り組みにも関わらず改善されない状況を背景にした教育政策の批判に答えて、ドロール委員長のもと、報告書 *"Learning: The Treasure within"* を事務局長に提出した。性差別について言及し、第3部第9章において、「不平等を取り除くために最大の努力を払うことが国際社会の義務であると確信」し、「女性や女子に教育を早急に与え、それを通して男性との格差を縮め、彼女たちが内に持つ能力を職場、社会そして政治の分野で開花させることは、倫理的義務以上のもの」であり、「女性や女子への教育は未来に対する最も確実な投資」であり、母親の教育と女性の地位向上を「社会が継続すべき最大の機会」と報告している。

ユネスコは、あらゆる教育の段階や役割における女子教育への支援をしている。1995年1月、ロンドン大学教育研究所と「女子のための教授学はあるか」と題した国際会議を共催し、男女共学教育に関してジェンダーに配慮した多面的な教育学的方法を提案している。9大人口途上国においては、お互いに協力し合いながら基礎教育の普及を目指す“Empowering Women as Agents of Change in Community Development, Population Programmes and Environmental Protection”というプロジェクトが始まり、ユネスコは政府から委託され、あらゆる年齢層の女性のエンパワーメントのために協力している。現在、そのプロジェクトは、中国、インド、インドネシア、エジプトおよびブラジルの5カ国で行われている。インド、ネパール、アフリカなどにおいては、国際連合 HIV/AIDS プログラム（USAIDS）の一貫として、教育現場での取り組みに貢献している。1997年、ハンブルクで開催されたユネスコ第5回国際成人教育会議では、成人教育を通じての女性のエンパワーメントについて議論された。1998年の高等教育世界会議においては、質・妥当性・協力を3主要テーマに据え、女性と成人教育の関係について提言している。さらに、女子の人権を保障することは、世界共同体における倫理的な義務のひとつであるとし、女子教育を *Medium Term Strategy 1996-2001* に加えている。

1997年に開催されたユネスコ第29回総会においても、基礎教育の普及に関して、女性、退学者、ストリートチルドレン、障害者などの社会的弱者への教育の最優先を再確認している。図2は優先集団への予算配分の増加であり、ユネスコは、様々なカテゴリーにおける弱者に対する予算配分を増加させてきていることがわかる。

図 2：優先集団への予算配分の増加（1997-1998）



出典: UNESCO (1997) Draft Programme and Budget 1998-1999, *General Conference Twenty-ninth Session Paris 1997*, p6, Resources allocated to priority groups (comparison between 28 C/5 and 29 C/5).

このように、教育を扱う国際連合の専門機関として、ユネスコは、より平等な世界を目指し、国際機関や NGO と協力する 186 の加盟国と共に、精力的に国際協力に貢献している。

5. おわりに

「すべての人のための教育」という目標は、国際機関や NGO などの努力にもかかわらず、ユネスコ憲章の採択から 50 年以上経過した現在においても達成されていない。教育の不均衡は、富者と貧者、都市と農村、異なる民族集団、男性と女性の間といった個々の社会の内部においても顕著であり、特に農村の女性の置かれている状況は厳しい。「知識格差³」に代表されるあらゆる面での格差が広まるのを最小に抑えるためにも、教育は男女ともに不可欠であり、女性の人権を念頭におき環境改善のために活動しているユネスコの役割は極めて重要である。国連組織の中で、政策決定に最も多く NGO の声を反映させている機関であるユネスコであるが、女子教育政策を通じて、女性を取り巻く環境改善に向けての、立場を生かしたさらなる活動が期待されている。

注

¹ Preamble of UNESCO's Constitution, adopted in London on 16 November 1945

² 1999 年 2 月、日本ユネスコ協会連盟において聞き取り調査を行った。

³ 世界銀行編『世界開発報告 1998/99』東洋経済新報社、pp.75-105。1998 年度の報告書では、経済・社会福祉を進展させるうえでの知識の役割を主題に取り上げている。情報社会である現代において、技術ノウ

ハウの不均等な分配を知識ギャップと呼び、知識の不平等な分配を情報不全問題とし、途上国における両者の問題の深刻化を問題視している。

<参考文献>

- ・天城勲監訳 (1997) 『ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書 学習：秘められた宝』ぎょうせい
- ・石田憲一 (1996) 「ユネスコにおけるアペイド事業の性格」 広島大学教育学部紀要 第1部 (教育) 第45号
- ・岡部かおり (1998) 「ユネスコ「万人のための教育」における初等教育開発の展開」 広島大学大学院国際協力研究科修士論文
- ・菊本虔 (1998) 『国際教育協力学の構築に関する基礎的研究』 平成9年度文部省科学研究費補助金
- ・国際協力事業団 (1994) 「開発と教育 分野別援助研究会報告書 現状分析資料編」
- ・豊田俊夫 (1995) 「第2章国際機関の動向」 『開発と社会』 アジア経済研究所, p.34
- ・日本ユネスコ協会連盟編 (1996) 『ユネスコで世界を読む』 古今書院
- ・野口昇 (1996) 『ユネスコ50年の歩みと展望 一心のなかに平和のいしずえをー』 フォラム・ア・ディケイド社
- ・堀尾輝久、河内徳子編 (1998) 『平和・人権・環境 教育国際資料集』 青木書店
- ・三上昭彦 (1998) 「女性差別撤廃と男女平等社会への道」 『平和・人権・環境 教育国際資料集』 青木書店、pp.72-84
- ・ユネスコ編 (1995) 『世界教育白書 1994』 東京書籍
- ・ユネスコ編 (1997) 『世界教育白書 1996』 東京書籍
- ・ユネスコ編 (1998) 『世界教育白書 1998』 東京書籍

- ・ UNESCO ed. (1997) *Education of Girls and Women, UNESCO 50 Years for Education.* Paris, pp.146-151
- ・ Hiroshima University UNESCO-APEID Associated Center (1998) *Ensuring Opportunities for the Professional Development of Teachers 1998 Seminar Report.*
- ・ UNESCO *Gender Equality, Gender Equality Information Kit*
- ・ UNESCO (1998) *Wasted Opportunities: When Schools Fail*, Paris: UNESCO Education for All Status and Trends
- ・ UNESCO (1997) *Draft Programme and Budget 1998-1999, General Conference Twenty-ninth Session Paris 1997*
- ・ UNESCO PROAP (1987) *Universal Primary Education for Girls India*
- ・ UNESCO PROAP (1995) *Promotion of Literacy in Asia and the Pacific Under Japanese Funds-in-trust: Information and Experience Exchange Meeting Final Report.* Bangkok.
- ・ UNESCO PROAP (1998) *Basic Education for Empowerment of the Poor*, Bangkok.
- ・ UNESCO: Distribution of total programme provision by major fields
<<http://mirror-japan.unesco.org/education/educprog/projects/index.html>>
- ・ UNESCO: Education of Girls and Women
<<http://www.unesco.org/education/educprog/50y/brochure/tle/146.htm>>

• UNESCO: Gender Equality

<<http://www.unesco.org/women/pol/index.html>>

• UNESCO: Programmes & activities, Gender Equality

<<http://www.unesco.org/women/pol/index.html>>

• UNESCO: World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century

<<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/index.html>>

第8章 UNDP の女子教育政策の現状と課題

的場あき子

1. はじめに

UNDP（国連開発計画）は国際連合の一機関であり、開発協力を目的とした資金供与機関である。1966年にUNSF（国連特別基金）とEPTA（拡大技術援助機関）が統合し、世界最大規模の資金供与機関となった。UNDPは人間に主眼をおいた開発を行っており、「持続可能な人間開発」を概念として、他の国際機関や各国政府、NGOと協力しながら様々な調査やプロジェクトを行っている。UNDPは貧困の撲滅と平等の実現を最優先課題とし、（1）貧困の解消、（2）統治の改善、（3）生計手段の確保、（4）環境の保全、（5）女性の地位向上、の5分野に重点を置いて開発を展開している。UNDPの対象とする人間開発は幅広く、この中でも、ジェンダーに関わる開発は「持続可能な人間開発」の重要な一要素として位置付けられている。このUNDPの活動やデータを統括してまとめられたものが毎年発行されている人間開発報告書である。人間開発報告書は1990年に創刊され、年ごとにテーマが定められており、各テーマに沿ってまとめられている。これらの中でジェンダーを主要テーマとするものが1995年度版の報告書である。

1995年度版のテーマがジェンダーである所以は、同年に第4回世界女性会議が開催されたことに密接に関連している。UNDPのジェンダー政策は第4回女性会議において採択された北京宣言や行動要綱の内容に多くが合致し、今日におけるUNDPの理念、目標、プロジェクトの土台となっている。そこで、本章においては1995年度版の人間開発報告書を中心にUNDPの女子教育政策を概観する。

2. UNDP の女子教育政策

UNDPの目的は、人間の開発を行うことにあり、人の選択権の拡大を基本的な目的として定義付けている。この定義の核心は次の3つの原則によって構成されており、これらがUNDPの女子教育の原則となっている。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">①社会を構成するすべての人に機会の均等②そのような機会を次世代へと継いでいく持続性③すべての人が開発の流れに参加し、しかもそこから利益を享受できるようにあらゆる種類の能力を高めること |
|---|

また、UNDPは人間開発は人間を中心に据えた形で行うべきであるという姿勢をとっており、ジェンダーの問題を取り組むにあたっては、ジェンダーを完全に巻き込んでいく必要性を説いている。そして、前述した三原則に加え、次の三つの項目をも盛り込んでいくべきであるとしている。

- 1) 男女同権という基本原則の実施を阻む障害を見極め、総合的な政策改革と積極的な社会政策によって確立する。

- 2) 女性を変革の担い手にすると共に恩恵を受けられるようにするためには、女性の能力開発に投資して選択権を行使できるようにする。そして、経済成長及び開発全体に貢献できるようにする。
- 3) ジェンダー開発を行うにあたっては、様々な文化や社会を考慮して柔軟に対応し、男性女性双方に平等な選択権の拡大を目指す。

従って、UNDP における女子教育政策は、機会均等・選択権の拡大を中心とする人間開発の一環として行われているといえる。そして、女子教育はその実現を目指す上で有効かつ重要な手段として扱われている。

これらの柱となっているのが第 4 回女性会議において採択された行動要綱や北京宣言である。これらの項目をもとに UNDP の女子教育政策の方針や方向が決定されている。主だった内容を以下にまとめた。

表 1) 第 4 回女性会議の行動要項における女子教育に関する戦略項目

女性への教育と訓練	
1.	教育への平等なアクセスを確保すること
2.	女性の中の非識字を根絶すること
3.	職業訓練、科学技術及び継続教育への女性のアクセスを改善すること
4.	非差別的な教育及び訓練を開発すること
5.	教育改革の実施に十分な資源を分配し、監視すること
6.	少女及び女性のための生涯教育及び訓練を促進すること

「平和・人権・環境 教育国債資料集」p.497 より筆者作成

表 2) 北京宣言における人間開発関連項目

内容	
19	あらゆるレベルにおいて、女性のエンパワーメント及び地位向上を促進するであろう効果的、効率的、かつ相互に補強し合うジェンダー（社会的、文化的差異）に敏感な開発政策及びプログラムを含む政策及び計画を、女性の完全な参加を得て、立案、実施、監視することが必須である。
27	女兒及び女性のために基礎教育、生涯教育、識字及び訓練、並びに基礎的保健医療（プライマリー・ヘルスケア）の提供を通じて、持続する経済成長を含め、人間中心の持続可能な開発を促進する。
30	女性及び男性の教育、及び保健への平等なアクセス及び平等な取り扱いを保証し、教育を含め、女性のリプロダクティブ・ヘルスを促進する。

「平和・人権・環境 教育国債資料集」p.483～484 より筆者作成

3. UNDP の女子教育戦略

人間開発の原則が選択肢の拡張にあることは先に述べたとおりであるが、UNDP は、その選択肢の開発原則として3つをあげている。

- ①人々が健康で長生きできること
- ②知的欲求を満たすこと
- ③一定水準の生活を送るための手段や財源を手に入れること

UNDP はこれらに加えて、開発に必要な側面として、人間の能力の開発、既に身に付いた能力を生かす方法を挙げており、教育はこれらの一環として位置付けられている。

(1) 人間開発における指標

人間開発報告書では、「人間開発指数 (HDI) ⁱ⁾」と「ジェンダー開発指数 (GDI) ⁱⁱ⁾」の 2 種類の指数を採用し、女性の機会均等享受を測っている。このうち、1995 年度版より新たに採用された GDI は、人間の基本的な能力におけるジェンダー格差を示すものである。GDI 指数において上位にある国ほどジェンダー格差が少ない国となり、上位国は北欧 4 国が占めている。しかしながら、途上国の中にも比較的上位に位置する国も存在し、GNP/GDP 値が高くなくともジェンダー格差を抑えることが可能であることを示している。

一方、HDI は、国全体の指数を示すものである。HDI は平均余命、教育到達度、GDP 及び PPP という三つの複合指数から成っている。この HDI と GDI の数値を比較することによって、人間の基本的能力が男女間でどのように分配されているかを知ることができる。HDI と GDI は必ずしも比例するとは限らない。HDI と GDI 値に格差がある国も多く、特に南米と中近東では HDI の伸びに比べて GDI 値が低い。これらの地域ではその地域特有の文化や慣習が根強く存在する 경우가多く、女性の教育拡大と女性の機会均等の実現は様々な要因に左右されるものであるということがわかる。

女子教育自体に関しては、人間の基本的な能力開発という面で比較的プラス方向に評価されている。就学率の格差縮小、識字率の向上、高等教育の上昇など、実際に数値として結果が現れている。その成功要因として政府による政治的介入が挙げられる。しかしながら、女性自体の能力向上に関する成果は上がってはいるものの、女性の能力活用機会の拡大や女性の社会的地位の向上にも成果がなければ不十分であると指摘している。そして、教育の整備や拡大のみではジェンダー問題解決には至らないとしている。

人間開発における不平等は、HDI、GDI、GEMⁱⁱⁱ⁾によって測定される。女子教育に関する指数は、専ら HDI と GDI の値を比較することによって示される。1995 年の調査によって明らかになったことは、HDI と GDM の順位が必ずしも連動していないことである。HDI の上位は、先進諸国地域または比較的経済が発展している地域によって占められている。しかしながら、GDI に関しては、HDI での順位に比べて GDI の順位がかなり下回る国、またその逆も存在し、先進国と開発途上国の間に差は見られない。具体例としては、HDI 順位が GDI 順位を大きく上回る国は、タイ、マレーシア、スリランカ、ジャマイカ、バルバドスがある。要因としては、ジェンダーに関係なく国民の教育や保健に投資していることが挙げられる。HDI 順位が GDI 順位を大きく下回る国は、ラテン諸国、アラブ諸国、アフリカ諸国である。特にラテン諸国の GDI 順位は全般的に低く、かなりジェンダーの不平等性が高いことを示している。

1995 年度版における HDI 順位一覧表、及び HDI と GDI の比較において、所得格差は未

だに広がっているものの、教育と保健に関するジェンダー格差は狭まってきたことが明らかになった。しかしながら、各国のデータにはばらつきがあり、データ自体が掲載されていない国も見られる。よって、HDI、GDI、GEMによる不平等の測定は、数値として明確に示されている反面、全ての国に対しての有効な測定にはなり得ず、限界がある。

(2) 人間開発のバランスシート

人間開発を推し量る指標として、UNDPは主にHDIを用いているが、最初の「人間開発報告書」における調査では以下の点が明らかになった。それは、人間が放置されているのは政治上の決断がないためであり、財政難が原因ではないということである。その事例としては、アラブ諸国における女子教育が大幅に伸長したことが挙げられる。アラブ諸国の多くは産油国であり、GNP値が高い国も多い。しかしながら、アラブ諸国における女子就学率は国家財政に比例して高いと言えないのが現状である。その背景には女性と男性は同席できない、女性は人前に出ないというイスラム文化が存在し、その文化や習慣によって女性の社会進出や機会均等が制限される要因となっていることが大きいためである。

UNDPでは、毎年HDI指数を割り出し、世界174カ国の順位付けを行っている。1995年度版の人間開発報告書では、新たに開発途上の5地域の人間開発バランスシートを掲載している。そこで教育及び女性に関する項目について、各国地域の状況を抜粋し、まとめたのが表3「女子教育における人間開発のバランスシート」である。(表3を参照)

表3「女子教育における人間開発のバランスシート」からは、過去20年～30年間における進歩の状況の項においては、各地域とも識字や基礎教育の拡大に関しては大きな進展が見られるものの、生存権の剥奪状況の項目では、高等教育の拡大、社会進出、政治への参加という次の段階への移行についてはまだまだ不十分な状況にあることがうかがえる。基礎的なエンパワーメントは普及しつつある一方で、「持続可能な人間開発」には至っていないという現状を読み取ることができる。

表3) 「女子教育における人間開発のバランスシート」

1995年度版「人間開発報告書」p.30～p.33より一部抜粋
(筆者作成)

先進国

教育	<ul style="list-style-type: none"> ・高等教育就学率が1960年の15%から1991年の40%と倍以上になった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・成人の3分の1以上は高等学校までの教育を受けていない。
女性	<ul style="list-style-type: none"> ・高等教育で科学技術を専攻する学生のうち、男子生徒100人に対する女子の数は1970年の25人から1990年の67人と倍以上に増えた。 ・女性は今や労働力の40%を占め、行政職や管理職の28%を占めるに至った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・女性の非農業従事者の賃金はいまだに男性の4分の3である。 ・女性が国会に占める議席は12%である。

開発途上国

教育	<ul style="list-style-type: none"> ・初等教育レベルでの純就学率は過去30年間で1960年の48%から1991年の77%に、3分の2近く増えた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・約1億3000万人の子どもたちが初等教育レベルで、2億7,500万人が中等学校レベルで学校に行けない状態である。
女性	<ul style="list-style-type: none"> ・過去20年間で女子の初等・中等学校の合計就学率は38%から68%に伸びた。 ・過去20年間に出生率は3分の1以下に下がった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・開発途上国の妊産婦死亡率は10万人の出産につき350人に達し、OECD加盟国の9倍の高さである。 ・女性が占める国会の議席は10%である。

東アジア・東南アジア・太平洋諸国

教育	<ul style="list-style-type: none"> ・1960年から1991年にかけて、東南アジアと太平洋諸国の高等教育就学率は4%から16%と4倍になった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・東アジアでは1億人以上の子どもたちが中学校に進学していない。
女性	<ul style="list-style-type: none"> ・東アジアの女性就労者のシェアは43%となっており、先進国よりも高い数値である。 ・国会の19%という女性議員数は先進国の1.6倍である。 	<ul style="list-style-type: none"> ・東アジアと東南アジアの高等教育における女子の就学率はいまだに男子の4分の3である。 ・東南アジアと太平洋諸国の母親の出産後の死亡率は10万件に295人で、東アジアの10万件に92人の3倍である。

南アジア

教育	<ul style="list-style-type: none"> ・就学率は初等教育では1960年の48%から1991年には79%、中等教育では19%から44%に伸びている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・約3億8,000万人がいまだに非識字者である。南アジアの成人識字率は他のどの地域よりも低い。 ・小学校1年生に入学した生徒のうち、5年生まで進級するのはわずか半数である。
女性	<ul style="list-style-type: none"> ・全世界の政府、または国家の主席である女性の10人のうち4人がこの地域に在職している。 ・過去20年間で女性の非識字率は81%から67%に下がった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・成人女性の3分の2が非識字者である。 ・妊産婦の80%が貧血症にかかっており、世界最悪の罹患率である。

アラブ諸国

教育	<ul style="list-style-type: none"> ・過去20年間に成人識字率は、1970年の30%から1994年には54%となり約2倍になった。 ・小・中学校の合計就学率は、1960年 	<ul style="list-style-type: none"> ・約8,000万人が非識字者である。 ・小学校に入学していない児童が900万人、中学校に進学していない子どもたちが1,500万人いる。
----	--	--

	から 1991 年にかけて 800 万人から 4,600 万人となり約 6 倍となった。	
女性	<ul style="list-style-type: none"> 1970 年から 1991 年の間に中等教育就学率の男女格差は 54% から 32% に減少し、高等教育では 65% から 35% と、開発途上国の中では最も早い進歩を見せた。 高等教育に就学する女性の 30% が自然・応用科学の分野を選択している。 	<ul style="list-style-type: none"> アラブ人女性で正式な労働力と認められているのはわずか 17% である。 女性が国会議席を占めている割合は 4% で、開発途上国平均の 10% を下回っている。

サハラ以南アフリカ諸国

教育	<ul style="list-style-type: none"> 過去 20 年間に成人識字率は 27% から 54% と倍になった。 1960 年から 1991 年にかけて、初等教育の就学率は 25% から 50% と倍になり、中等教育では 13% から 38% とおよそ 3 倍に伸びた。 	<ul style="list-style-type: none"> 小学校 1 年生に入学した生徒のうち 5 年生まで進級するのは約半数である。 初等・中等教育に就学していない児童の数は 8,000 万人に及ぶ。
女性	<ul style="list-style-type: none"> 女性の中等教育の就学率は 1960 年の 8% から 1991 年の 32% と過去 30 年間で 4 倍になった。 	<ul style="list-style-type: none"> サハラ以南のアフリカに諸国における妊産婦死亡率は 10 万人につき 600 人と、先進国の 10 万人につき 10 人に比べ非常に高い。 HIV 感染者は男性 4 人に対し女性 1 人の割合である。

中南米とカリブ諸国

教育	<ul style="list-style-type: none"> 中等・高等教育の合計就学者数は、1960 年の 400 万人から 1991 年には 3,100 万人に達し、8 倍となった。 高等教育では過去 30 年間で就学率が 6% から 27% と 4 倍以上になった。 	<ul style="list-style-type: none"> 小学校に入学する生徒のうちで 5 年生まで進級する子どもは半数以下である。 中等教育に進学しない男女が 2,000 万人近く、高等教育では 2,700 万人が進学しないことになる。
女性	<ul style="list-style-type: none"> 女性は正式就労者の 30% を占めている。 男子 100 人に対し、女子は中等教育で 97 人、高等教育で 100 人となっている。 	<ul style="list-style-type: none"> 議会に占める女性議員の割合はわずか 10% である。 中等教育レベルで就学していない児童の半数以上は女子である。

(3) UNDP の五項目戦略

ジェンダーにかかわる問題や状況は国によって大きく異なる。そこで、UNDP はジェンダーの平等を推進していくにあたって、あらゆる国に共通する強力な政治行動の必要性を説いている。一般的に多くの女子教育政策が政治行動を全面的に打ち出していないのとは

対象的に、政治的な要素を含み、国という枠組みを超えた働きかけや提案が行われているのが UNDP の女子教育政策の特色であり、国連の一機関である UNDP の強みであるといえる。UNDP はジェンダーに関わる政策を行う必要事項として、五項目戦略を挙げている。

五項目戦略

1. 法的差別撤廃のための時間表作り

女性差別撤廃条約等の国際条約、国際的非政府組織といった国家や国境を超えた組織や枠組みの力によって、状況を監視し、責任を明らかにして、組織的な力を行使する。

事例) WWW (世界の女性を見守る会) :

国ごとの基盤強化、優先事項を明らかにし、国境を超えて活動を展開している。

2. 社会的・制度的規範の再構築

女性の地位向上、家事労働からの解放と男性の意識改革の必要性。教育を受けることのできる背景と土台を築く。

3. 最低目標の設定

目標を定めることによって実現を促進させる。

4. 女性の機会拡充のための主要計画

主要項目とすべき対象は、「女性の教育」「リプロダクティブ・ライツと健康」「融資提供」の三項目である。特に教育は女性自身の能力を開発するのみならず、社会、生活水準の改善に対して効果の高い投資になる。これらの項目に基づいた計画と目標を、国際社会（国連関係機関、世界銀行、その他の支援機関等）が各国家を支援することによって達成を目指す。

事例) パキスタン :

余分に教育を受けることによって受けない女性と最高 20% の所得の差が生じた。

開発途上国における調査 :

一年余分に教育を受けた場合、所得の増加率が男性 11% に対して女性は 15% である。

女性の出生率が平均値より約 5~10% 減少する。乳幼児の死亡率が下がる。

5. 経済的・政治的機会への参加を増加する努力

予算の 20% を最も恵まれない層のための初等教育や保健サービス等の人間最優先課題に振り向ける。

これらを基盤とした UNDP の活動は、UNDP 単独で行うのではなく、様々な国、機関、NGO と連携し、その支援を受けて行われている。それぞれの詳細な活動報告、国別・地域別の内容については、UNDP のジェンダーを中心に扱ったサイトで閲覧及び入手することが可能である。

4. 人間開発における成果と課題

1990 年の『人間開発報告書』創刊以来、「人間開発」という概念が生まれ、予算を軸にした経済中心であった、開発の在りようが変化してきた。そして『人間開発報告書』によってデータとしての開発の状況が明らかになり、国レベル・世界レベルで開発政策の論争や

対話に大きな影響を及ぼした。開発を「人間開発」と捉えることで開発の視点が広範化したため、議論や対話がより活発になされるようになったのである。さらに、様々な政策や調査にも影響を及ぼし、開発の方向を転換させる原動力ともなった。その結果、地域間格差が浮き彫りになったことで開発状況の調査が行われ、援助政策議論が大きく推進された。そして、国の政策に対して自己省察を行ったり、現状を把握・分析するといった人間開発戦略の準備への着手や、各国間で政策論争、改善への競争が活発化した。人間開発の概念は、開発問題を再構築して人に焦点を当てる上で、多くの学問的論争を引き起こした。しかしながら、開発の根本はさらに精密に分析することが必要である、という立場をとる学者が多い。これら一連の議論における論争の要点は、項目の選択、異なる変数の選択、データの質、所得の取り扱いの五つに大別され、今なお議論は継続している。

人間開発において、女子教育は非常に重要な要素である。従って、これまでも女子教育に関する援助や計画が推進されてきた。この結果、ここ 20 年で教育における男女間格差は減少し、女子の識字率も向上したことは HDI 及び GDI の値の変化によって明らかである。しかしながら、教育を受けたことによって能力が向上しても、その能力が活かされなければ意味がない。故に、今後の女子教育を推進していく上で、「全ての女性に教育を」という観点に加えて、社会そのものを変えていったり、能力を活用していく道を開発していくことが大きな課題であるといえる。

5. おわりに

UNDP の人間開発は、明確に目標を設定し、開発のための原則や計画をはっきりと打ち出しているために課題と成果が明確である。また、UNDP の人間開発報告書は新たに人間開発指数 (HDI) とジェンダー開発指数 (GDI) を採用したことによって明確な形で開発の状況や成果を提示した。はっきりとした形での評価が難しい対象を評価できたということは非常に画期的なことである。しかしながら、HDI と GDI はあくまでもデータにおける指数である。国別のデータのばらつき、採取データのレベルの違いは否めない。報告書にデータが存在しないために指数が掲載されていない国もみられる。この指数をいかに現実の状況に反映させられることができるかということが今後の大きな課題ではなかろうか。UNDP は各機関や政府、NGO と連携しているだけではなく、現場と各機関を結ぶ重要な役割も担っている。様々な開発協力が展開されている今日、UNDP の重要性は計り知れない。

注

- i 人間開発指数 (HDI) : 基本的な人間の能力が、国として平均どこまで伸びたかを測る。
ただし、国民全体の平均的な状況を調べるため、社会の様々なグループに対する配分の不平等に関しては別に算出しなくてはならない。
- ii ジェンダー開発指数 (GDI) : HDI と同じく基本的な能力の達成を測定するが、男性女性の間でみられる達成度の不平等に注目したもの。GDI は、ジェンダーには不平等が存在するために、その格差を HDI の数値から単純に割り引きしたもの、ないしは下方修正したものである。(平均余命/教育到達度/所得)
*教育到達度=2/3 の比重を成人識字教育、1/3 の比重を初等・中等・高等教育を組み合わせた平均就学率においている。
- iii ジェンダーエンパワーメント測定 (GEM) : 女性や男性が積極的に経済界や政治生活に参加し、意志決定できるかどうかを調べるもの。(所得力/専門職・管理職に占める比率/国会に占める

比率)

[参考資料]

UNDP 人間開発報告書「ジェンダーと人間開発」(1995) 国際協力出版協会.

United Nations Development Programme, "Sustainable Human Development"

(<http://www.undp.org/>),2000.2.14.

United Nations Development Programme, "Human Development Report",

(<http://www.undp.org/hdro/>),2000.2.14.

United Nations Development Programme, "Gender in development programme",

(<http://www.undp.org/gender/>),2000.2.14.

堀尾輝久・河内徳子編「平和・人権・環境 教育国際資料集」(1998) 青木書店.

「国際協力用語集 第2版」(1998) 国際開発ジャーナル社.

第9章 世界銀行の女子教育政策の現状と課題

岡部かおり

1. はじめに

1980年代、世界銀行はUNDP（国連開発計画）やユニセフ（国連児童基金）と共に、アメリカ、イギリスの脱退により財政的にも低迷が続いたユネスコに代わって国際教育協力をリードするようになった。1990年には世界銀行及び他の国際機関の共催により、万人のための教育（Education for All、以下EFA）会議がタイのジョムティエンで開かれ、EFAへの国際的支援が本格的に開始されることとなった。また同会議では基礎教育の完全普及と共に女子への教育振興が最重要課題の一つにあげられ、それ以降女子教育への支援は教育援助の中で重要な地位を占めるようになった。こうした中で教育援助をリードする世界銀行の女子教育政策を概観することは、90年代の女子教育援助の動向を把握するだけでなく、今後の女子教育開発振興に意義ある示唆を与えるものと考えられる。

2. 世界銀行の教育援助の実績と特徴

世界銀行（以下、世銀）の教育援助は、貧困撲滅と経済成長に資する人的資源開発の一手段として財政支援と政策支援の両面から行われている。その融資額は他の国際機関と比較してもかなり多く、世銀は多国間援助において最大の教育援助機関といえる（表1参照）。また教育分野への融資に初めて着手した1963年以降¹、教育プロジェクトに対する投資額は増え続け、貸付総額は延べ116ヶ国、610プロジェクトに対し268億ドル、一年で10～30億ドルの貸付が行われている。（World Bank 1999b）ちなみに1993年から1998年までの教育分野への貸付額は年平均19億ドルであった。（World Bank 1999a）

表1. 援助機関（多国間）別教育援助への支出額推移1980 - 1991年（単位：100万ドル）

	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991
世界銀行	440	735	526	547	694	928	829	440	864	964	1487	2252
米州開発銀行	67	65	261	190	25	92	179	75	22	155	61	194
アジア開発銀行	65	83	64	126	120	67	82	69	210	176	291	182
国連開発計画（UNDP）	31	29	25	22	18	16	18	15	17	16	18	16
国連人口基金（UNFPA）	3	3	3	3	4	4	4	4	5	7	8	8
国連児童基金（UNICEF）	34	33	29	40	31	33	31	35	37	37	57	48
世界食糧計画（WFP）	103	73	102	98	219	121	62	151	187	109	157	96
ユネスコ（UNESCO）	78	93	93	93	88	88	80	80	78	78	73	73

注：UNESCO ed. (1993), *World Education Report 1993*. UNESCO, Paris. p.42を参考に筆者作成.

表1のように世銀の教育セクターへの融資総額は増加の一途を辿っているが、その援助対象は年々変化してきている。教育援助が始まる1960年代前半までは、世銀融資の基本である公的投資の必要外貨の補充形式を踏襲していたが、70年代に入ると教科書作成などの教育プログラムの向上に重点が置かれ、次第により総合的なアプローチが採られるようになった。80年代に入ると世銀の構造調整融資開始を背景に、教育セクターでも公的教育資金の配分、用途への政策関与が行われるようになり、教育計画の策定や教育活動の管理といった技術援助が増加した。表2を見ると、建築（ハード面）での支援は減少しているが、逆に技術協力（ソフト面）での支援が増えてきているのがわかる。

表2. 教育セクター融資の目的別割合の推移1960年代 - 1990年 (%)

	1963-69	1970-74	1975-78	1979-83	1984-86	1987-89	1990
建築	69	49	48	55	44	32	29
教育機材	28	43	39	29	31	33	37
技術協力	3	8	13	7	10	19	23
その他	0	0	0	9	15	16	11

出所：豊田俊雄（1995）『開発と社会 教育を中心として』アジア経済研究所、p.54

3. 世界銀行の教育政策と女子教育の重要性

世銀は、貧富の差及び男女格差による技能、知識、機会のギャップを縮めるために、各国毎にそれぞれに合った政策を実施している。先にも述べたように、現在の世銀の教育援助は貧困撲滅の一貫として行われているが、それは一貫したものではなく、各時代の開発優先順位によって、その目的と融資対象が変化している。表3を見ると、援助開始当初は職業・訓練教育に力を注いでいたのに対し、1990年になると普通教育、特に初等教育援助に重点が置かれていることが分かる。これは、『世界開発報告1980』で教育段階別の収益率比較により、初等教育から得られる収益率が最も高いことが明らかとなったことから、貧困撲滅と併せて初等教育が優先的政策となったことを背景としている。こうした初等教育を含む基礎教育への融資増加は1993 - 98年度の間で、世銀の教育援助総額の約47%となり、その値も今後3年間で66%にまで上がると予測されている。(World Bank 1999f)

世銀の貸付が最も大きい地域はラテンアメリカ及びカリブ地域となっており、1993 - 98年度では全体の34%を占めている。この傾向は1999-2001年度も続くとされ、その割合も43%にまでなると予測されている。またヨーロッパ及び中央アジア地域での分離独立による被援助国増加に伴ない、当該地域への貸付も年々増えており、1999-2001年度にはその貸付割合が全教育援助の約13%に達すると予測されている。(World Bank 1999f)

先述のように世銀の教育政策の特徴としては、各国政府及び他のドナー機関と協力し、国別の問題、優先戦略を考慮した上で国毎に異なったアプローチを取っていることが挙げられるが、各国、地域に共通する政策上の重点事項は存在し、その中の一つにサブサハラアフリカ地域及び南アジアにおける女子教育の普及がある。(World Bank 1999a) これは、女子教育を施すことは女性自身の職の選択幅を広げる、つまり女性の社会進出を促進するだけでなく、①子どもの健康と生存²、②子ども（特に女兒）の教育³、③結婚・出産⁴といった非経済収益の増大を期待でき、貧困撲滅につながると考えられているからである。ま

た世銀の女子教育政策における最終目標は 1990 年に開かれた EFA 宣言及び 1996 年の DAC 新開発戦略の指標⁵に則っている。(World Bank 1999b)

4. 世界銀行の女子教育振興—概要とその要因

表3. 教育セクター融資の対象別割合1960年代-1990年 (%)

	1963-76	1977-86	1987	1988	1989	1990
普通教育	42.5	52.5	6	60.7	63.3	63.7
初等	5.9	21.9	45.3	10.1	32.6	23.8
中等	20.3	10	4.5	5.4	16.2	8.5
非公的識字	1.3	0.4	0	0	0	0
高等	3.9	13.7	4	36.1	3.9	16.8
教員養成	11.1	6.4	5	9.1	10.7	14.6
職業・訓練教育	50.8	44.4	39	33.2	26.1	25.5
中等	22.6	6	0.7	0.1	1.7	3.6
高等	16.2	23.9	0.7	3.6	0.7	15.7
非公的	11	13.4	37.4	25.9	22.5	2.3
教員養成	1	1.1	0.2	3.6	1.1	3.8
その他	6.8	3.1	2.2	6.1	10.6	10.8

出所:豊田俊雄(1995)『開発と社会 教育を中心として』アジア経済研究所、p.55

(1) 概要

世銀における女子教育振興活動の活発化は貧困層、及び少数民族を含む恵まれないグループの児童への教育振興の一貫として始まり、1990年以降そのプロジェクト数は増加していった。全世銀教育プロジェクトに占めるその割合は1980年代が15パーセント以下であったのに対し、1990年以降は22パーセントにまで増え、今後もその占める割合は増えて行くとされている。

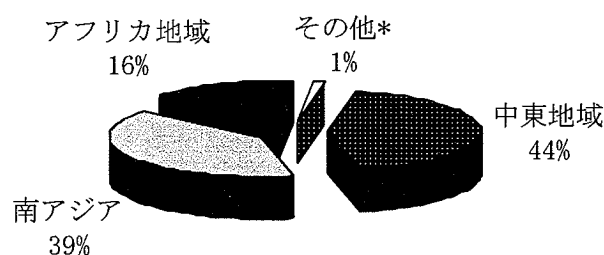


図1. 世銀女子教育援助額の地域別割合

*その他の地域には東アジア、ヨーロッパ、中央アジア及びラテンアメリカ地域が含まれるが、当該地域ではジェンダー格差が小さいため、女子教育への特別投資は少ない。

注: World Bank ed. (1995), *Priorities and Strategies for Education*. the World Bank. Washington, D. C., p. 151を参考に筆者作成。

図1は世銀の女子教育援助の対象地域を援助額を基準に示したものであるが、貸し付け額が多い地域は、全女子教育プロジェクトの44パーセントを占める中東地域、39パーセン

トを占める南アジア、及び 16 パーセントを占めるアフリカ地域となっている。

(2) 女子教育振興要因—非経済収益の観点から

こうした世銀の女子教育振興は公平及び貧困撲滅の立場だけでなく、同行の分析により女子教育への投資が経済社会へ高い利益（特に非経済収益）を及ぼすことから活発化したといえる。(World Bank 1999e) ここでは、子どもの健康と生存、子ども（特に女兒）の教育、結婚・出産という 3 つの視点で世銀の職員が行なった研究から、女子教育から得られる非経済収益について述べる。

a. 子どもの健康と生存

King, Hill (1993) によると、低所得国において、母親の受けた教育レベルと子どもの死亡率には負の相関関係があるとされている。これは教育を受けた母親ほど子どもの健康に注意を払うからであり、また授乳期間に関しても、母親の教育年数が関係してくるという結果が得られている。その研究によると、各地域に共通して教育をうけた年数が多い母親ほど授乳期間が短いことが明らかにされている。(King, Hill p.73) また教育を受けた男性よりも女性のほうが子どもの生存、中でも女兒に大きな影響を及ぼすという結果も多くの研究から得られている。

b. 子ども（特に女兒）の教育

多くの研究者により、教育を受けた保護者（特に母親）は子ども（中でも女兒）の教育を促進するという結果が明らかにされている。(Barbara Herz p.20) 例えば、ガーナにおける研究では、教育を受けた母親に育てられた女兒の就学率及び在籍率への影響は男児の 2 倍という結果が出されている。(Barbara Herz p.21)

c. 結婚・出産

教育を受けると女性の婚期は遅れるとされている。アフリカ諸国の女性で教育を 7 年以上受けた者は、全く受けなかった女性よりも婚期が 5 年遅れる傾向にある。(King, Hill p.74) また女子教育からもたらされる非経済収益は母親の教育と出産に大きく関係していることも明らかにされている。多くの研究で、7 年以上教育を受けた母親の出産率は他の母親に比べて低いことがわかっているように、教育をより長く受けた女性ほど避妊具の使用率が高く、多産を防げる傾向にある。(King, Hill p.77 他)

5. 女子教育低迷要因と世銀政策

(1) 女子教育低迷要因

多くの研究及び機関で発展途上国における男女の就学格差問題が取り上げられているが、女子就学率の低迷要因は、一般的に学校外要因と学校内要因に大きく分けられる。前者の内容としては、男児よりも女兒への教育優先度が低い、あるいは女性教員の下でない教育を受けさせないという保護者側の文化的制約の他、宗教的な制約⁶、保護者の識字率といった家庭内の条件、及び通学距離などの地理的条件の悪さからくる身体的危険性などが挙げられる。後者の学校内要因には、女子用の学校設備の不備や女性教員不足、さらには不適切なカリキュラムなどが一般的に挙げられる。

(2) 世銀の女子教育政策

世銀の経験からも上記と同様の問題が指摘されており、男女の就学格差が最も大きい被援助国 15ヶ国では、女子の就学や学習到達度の改善などを通してその格差を縮めようとする活動及び分析が行われている。(World Bank 1999b) その活動とは、奨学金、給食、適切なヘルスクエア及び教科書の支給であり、さらには通学距離や安全性を考慮した施設の設置、教員養成、カリキュラム開発などの教育の質の改善、保護者や地域社会への教育も含んでいる。またこのような学校レベルでの政策に加え、女子に焦点を当てた国家政策及び女子雇用を促進する経済政策への支援も行っている。学校レベルにおけるいくつかの問題に対しては、具体的に以下のような政策を実施し成果を上げている。

a. 学校内要因に対する政策とその成果

a-1 空間確保

これは単なる教室の増加だけでなく、女子だけで構成されたクラス及び学校の設置、学校を囲む壁の建設、及びトイレの設置を含んでいる。世銀報告によると、マラウイにおけるプロジェクトでは中等学校で全スペースの3分の1を女子用のスペースに当てたところ、女子の就学率が向上した。(World Bank 1995, p.117) 同様のプロジェクトはタンザニア、ザンビアでも成功しており、バングラディッシュ、チャド、セネガルなどでは女子だけで構成されたクラス編成や学校建設により、女子の就学率の向上が見られた。バングラディッシュ及びインドでは、同様の政策を初等・中等教育レベルだけでなく高等教育でも実施している。

a-2 女性教員の増加

地域文化、あるいは宗教的背景によって、女子を男性よりも女性教員の下で受けさせたという考えが強い場合がある。さらに女性教員数と女子就学の間には正の相関関係が見られる (King, Hill, p.10) ことから、女性教員の増加は女子就学にとって欠かすことが出来ないといえる。女性教員の増加に関する最初の世銀プロジェクトは、農村地域における女性教員の採用と教員養成校の建設であった。女性教員の地方採用は、より地域にあった授業ができるだけでなく、女子への将来の希望も与える切っ掛けになると考えられる。なぜなら、女性教員の存在自体が女性の社会進出の可能性を証明しているからである。このような政策はバングラディッシュ、パキスタン、ネパール、中国、及びイエメンで女性教員数増加のためのプロジェクトとして実施されている (1995年現在)。

a-3 カリキュラム開発

カリキュラムにおける問題は女子、男子に関係なく注意を払う必要がある。カリキュラムの内容と児童生徒の実状が合っていないことは、学習意欲を阻害するだけでなく、結果的に留年、退学招く恐れが大きい。

また、教科書及びその他の教材の中に男女の役割分担が暗に示されていることも問題にされている。例えば挿絵に出てくる女性は受身的で、能力も男性より低く、力の弱いものとして描かれているのに対し、男性は知的で労働能力に長けているように描かれている場合がある。このような教科書から受けるジェンダーバイアスは女子児童にやる気を失わせ、自分たちには伝統的な低賃金職 (裁縫など) 以外に適した職業がないと思わせてしまう。

(Barbara, Herz, p.30) 世銀の教科書分析によると、1985年のコスタリカの教科書におけ

る挿絵の男女比は 75 パーセントが男性、残り 25 パーセントが女性となっており、男性は知的活動や労働能力があるものとして、また女性は家事労働、子育てをする役割として描かれている。(World Bank 1995, p.78-79) このような現象は女子に対するネガティブなステレオタイプを生みやすく、女子自身の学習意欲を削いでいると考えられる。1996 年にギニアで実施された学校改善プロジェクトでは、カナダとアメリカ合衆国の支援により、ジェンダーに配慮した教科書改訂が行われている。

b. 学校外要因に対する政策とその成果

b-1 地理的条件の考慮

学校を児童の通学可能な距離に建設することで、低学年児童の体力的な問題が解消されると同時に、12、13 歳女子児童の通学途中における身体的危険性も回避することが出来る。また通学時にかかる交通費などのダイレクト・コストも削減することができ、モロッコでは中等教育に対し小規模の地方学校の建設が行われている。(World Bank 1995, p.117)

b-2 授業時間帯の考慮

女子の就学が困難な原因の一つに弟妹の世話を含む家事労働が挙げられる。家庭内で女子への教育の認識が低い場合、授業時間が家事労働の時間と重なっていると、家事労働を優先させる傾向が強いと考えられる。そのため、女子の就学を高めるには家庭での仕事を考慮した授業時間を設定する必要がある。

b-3 チャイルドケア・センター（託児所）の設置

チャイルドケア・センターを学校内あるいは学校周辺に建設することで、女子児童の就学が容易になる。なぜなら、弟妹をセンターに預けることで女兒が弟妹の世話から開放され、就学する時間的余裕が生まれるからである。この施設では、弟妹たちへの栄養プログラムも実行されるため彼らの健康状態も良くなるだけでなく、就学前教育的な役割も果している。

6. パキスタン・バロチスタン初等教育プログラム (Balochistan Primary Education Program、以下 BPEP、1993 年)

本項では実際に最近行われた世銀の女子教育プログラム (World Bank 1999d) の内容とその成果について紹介する。

(1) プログラム開始前における当該地域の状況

パキスタンは 1955 年以降、基礎教育完全普及を国家政策の一つに掲げて来たが 1990 年における同国の就学率は他国と比べ非常に低い状況にあり、特に女子の就学率は 15% と世界中で最も低い水準であった。

1990 年におけるバロチスタン女子児童の初等教育就学率は 14% であり、当該地域では学校も性別によって区別されていた。男女の学校比率は男子校が女子校の約 11 倍で、男子校が 5,405 村 6,574 校であるのに対し、女子校は 345 村 625 校に過ぎず、3,814 村では学校すらない状態であった。

(2) プログラムの目的と実施に至るまで

このようなパキスタン及びバロチスタンの教育状況から、BPEP の目的は当該地域における5年間の初等教育期間において380,000 児童を就学させることと、女子児童の就学を2倍に引き上げることとされた。

同プログラムでは、先ずプログラム実施にあたり約 8,000 村において保護者を中心とした社会調査を行った。その内容とは、彼らの女子教育に対する意識やニーズ、優先順位、及び不安感についての調査であった。その結果、保護者は女子児童への教育を望んでいるにも関わらず、文化的社会的に女兒が就学できる環境（動機や施設）ではないことが明らかになった。そこで同プログラムは如何に女子児童の就学問題に焦点を当てたプログラムを実施するかを分析するため、当該地区において50校でパイロットプログラムを実施することとなった。

(3) プログラム政策

上記のパイロットプログラムの経験から女子児童の就学を改善するための戦略として次の6つの政策が打ち立てられた。その政策とは①アクセス、公正を改善するための共学校及びシェルター校の建設、②女性教員の増加、③女兒への奨学金の供与、④初等教育の重視、⑤ニーズに応じた学校建設時の基準設定、及び⑥全教育課程におけるコミュニティーの参加であった。

(4) 各プログラムの内容とその成果

a. 環境整備プログラム

同プログラムでは計720校、2,500教室の新設が考えられており、1996年10月までに250の複式学校、422のシェルター校及び603教室が建設され、学校維持に関する修理作業も272箇所で行われ、15のトイレ塀が作られた。このような学校、クラスの新設及びトイレの設置は学習に関する環境改善に繋がるだけでなく、保護者の女兒就学に対する意識を高めることにもなった。

b. 農村地域における地域支援プログラム (Community Support Program、以下 CSP)

CSP では女子児童の就学を困難にしている原因を地域住民に意識させるために、コミュニティーのメンバーを積極的にプログラムに参加させた。その結果、プログラムが開始された初めの2年間でCSPは340以上の学校を建設し、NGOの支援で村の教育委員会を設立した。この委員会のメンバーは就学児童を持つ保護者で構成されており、村に住む75%の保護者によって5人が選出される。この委員会の役割は先ず、教師と共に学校運営が出来る環境を整備し学校をスタートさせることであった。この段階は実験期間にあたり、3ヶ月間と決められていた。そしてその学校が2年間(実験期間を除く)上手く運営されたら、政府から永久的な建物が供給されるシステムになっていた。こうして学校が建設されると、委員会はさらに児童と教師の出席状況をモニタリングし、地域行政と協力して学校維持や就学促進を促す役割も果していた。

このプログラムでは前述のように340以上の小学校が建設されたが、さらに1996-97年にかけて270校を建設することが予定された。

c. 教員養成プログラム

前述の CSP において、コミュニティーメンバーと NGO は地域で教師志望且つ教育を受けた女性を確認し、村での住居確保及びウルドゥ語と数学の試験を実施していった。また前述のように教師は教育委員会と共に設立した学校が最初の 3 ヶ月（実験期間）を無事運営する事ができると、政府から常勤のポストを与えられ、3 ヶ月の教師教育を受けることが義務付けられた。この結果、約 400 名もの女性教員が増え、全員が教師教育を受けることとなった。

d. 奨学金プログラム

このプログラムはプライベートセクターにおいて、高質で低価格の女子児童用の私立小学校を建設するためのものである。これはクエッタ（Quetta）地域における低所得の 12 地域⁷で行われ、これらの学校はコミュニティーから児童への奨学金支給、及び地域支援 NGO とバロチスタン・プライベート教育基金による学校への援助により運営されていた。NGO の協力を得て、各コミュニティーは保護者教育委員会を設立し、小学校建設のために私立学校の経営者を雇い、100 名に奨学金を供与することで最低 100 人の女児を就学させようとした。学校は設立当初の 3 年間補助金をもらい⁸、その補助金は一人の教師の給料と 25 人の女子児童にかかるリカレントコストに当てられた。これらの学校では男児や 8 歳以上の女子児童も就学することができたが補助金の対象にはならず、教師も教育課程を最低 10 年終えた者というのが条件で、新学期前に教師教育を受けなければならなかった。クラスの規模も最高 50 人までとなっており、毎月支給される補助金の中から 80 ドルが銀行に貯蓄され、奨学金が不足した時に補われるという仕組みになっていた⁹。

この結果、1995 年のプログラム開始当初、12 地域で行われた奨学金プログラムも 1997 年 3 月までに 39 地域に広がった。また同様のプログラムが郊外の農村地域でも行われ、50 名への奨学金供与と 2 名の教師を支援するためのプログラムが開始された。この農村地域における奨学金プログラムではプログラムに加入している小学校の女子児童の退学率低下がみられた。

（5）プログラムの女児就学率への影響

同プログラムの下、1994 年 11 月までに 198 校で 10,000 名の女児の在籍が確認され、プログラム地域内における女児の在籍率は 87% となった。この値はバロチスタン全体の平均値 18% と比べると 5 倍も高いことがわかる。また 1994 年から 96 年にかけて女児就学数は 68,390 名となり、その就学率は約 60% となった。（年平均増加率は 16%）さらに女児だけで構成された小学校も全体の 54% を占めるようになり、クラスに占める女児の割合も 1990 年の 20% から 1996 年には 30% まで向上した。

7. おわりに

多国間援助において最大の教育援助機関である世界銀行では、公平の観点だけでなく、多産防止、児童の低死亡率、及び健康状態の向上による貧困撲滅、さらには経済・社会開発への高い貢献度の観点から女子教育への投資が行われてきており、その援助対象地域も宗教的、文化的に男女格差が大きいと思われる中東、南アジア及びアフリカに集中してい

る。その政策としては、児童の実状に合った、ジェンダーに配慮した教科書・教材の開発だけでなく、保護者が女兒を就学させたい、女兒が就学したいと思わせるための政策が採られているといえる。具体的には本稿で述べたように女子専用の学校施設の充実、女性教師の増加、通学距離への配慮、授業時間、更には女子児童の家事労働を軽減するためのチャイルドケア・センターの設立を通して、保護者および女子児童本人が学校教育に魅力を感じるような、または負担を感じないような施策を行っているといえる。またプログラムをその終了後も当該地域で継続させるために、保護者だけでなく地域住民をプログラムに参加させる政策も採っている。プログラムをその終了後も持続させるには住民自身の意識改革と共に、資金的な継続も必要になってくる。その点でパキスタン・バロチスタン初等教育プログラムのように、児童への奨学金及び学校への補助金を地域から供給するシステムを確立することは、持続可能な開発にとって必要不可欠であると考えられる。

このように世銀の女子教育政策では女子児童の就学を妨げている要因を取り除くために、様々な視点、具体的には文化的、心理的、宗教的及び経済的な視点からアプローチを試みていることがわかる。

1998年現在、同行は31ヶ国に女子教育援助プロジェクトを重点的に実施しており、女子就学率および在籍率を増加させるために女子教育に対する見解の改善及び財政的人的資源の方向づけを行い、女子教育改善に努めている。さらにユニセフ、ロックフェラー財団などとの連携の下、女子教育促進を目的とした多機関によるパートナーシップを確立し、同教育を効果的に実施していくための重要な要因について調査を行っている。

注

- 1 チュニジアの中学校（技術教育分野）建設への融資。
- 2 低所得国では、母親の教育レベルが高いほど、子どもの死亡率は低い。(King, Hill, p.18)
- 3 高所得国における子ども（特に女兒）の教育には、父親より母親の教育レベルが大きく影響していることがこれまでの研究で明らかになっている。(King, Hill, p.74)
- 4 教育を受けると女性の婚期は遅れ、避妊具の高使用率により出産率は低下する。(World Bank 1995, p.29)
- 5 DAC 新開発戦略には6つの指標があり、そのうち2つが教育に関係している。一つは2015年までに初等教育を完全普及させること。これは1990年のEFA会議に基づくもので、もう一つは2005年までに初等・中等教育における男女格差を解消することである。
- 6 イスラム教では初経後、父親以外の男性との接触が禁じられている地域もある。
- 7 各コミュニティには就学年齢（4-8歳）に達した女兒が200-300名ほど居住しており、政府による女子校は全く存在しない地域であった。
- 8 補助金を受けられるのは女兒が50名以上在籍している学校に限る。
- 9 補助金を受けられる3年間に過ぎると貯蓄されたお金は学校に譲渡される。

〈主要参考文献〉

- Barbara Herz ed. (1991), *Letting Girls Learn: Promising Approaches in Primary and Secondary Education*. The World Bank, Washington, D.C.
- Elizabeth M. King, M. Anne Hill ed. (1993), *Women's Education in Developing Countries*. The World Bank, Washington, D.C.
- UNESCO ed. (1993), *World Education Report 1993*. UNESCO, Paris.
- World Bank ed. (1995), *Priorities and Strategies for Education*. The World Bank, Washington, D.C.

-
- _____. (1999a), *Education: The World Bank's Response*.
<http://wbln0018.worldbank.org/HDNet/HD.nsf/SectorPages/Education?Opendocumnt>,
1999.07.11, The World Bank, Washington, D.C.
- _____. (1999b), *Education Sector Strategy*. The World Bank, Washington, D.C.
- _____. (1999c), *GenderNet*. <http://www.worldbank.org/gender/>, 1999.07.11,
The World Bank, Washington, D.C.
- _____. (1999d), *Good Practice: Lending Operations*.
<http://www.worldbank.org/gender/know/balpep.htm>, 1999.07.01, The World Bank,
Washington, D.C.
- _____. (1999e), *The Importance of Gender in Bank Policy and Project Work*.
<http://www.worldbank.org/gender/how/lending.htm>, 1999.07.11, The World Bank,
Washington, D.C.
- _____. (1999f), *World Bank Education Lending*.
<http://wbln0018.worldbank.org/HDNet/HDdocs.nsf/.../347f2d3d5b30cf778525668700791104?Opendocumnt>,
1999.07.11, The World Bank, Washington, D.C.

内海成治 (1998)、「国際教育協力論の試み—DAC 新開発戦略をめぐる」『大阪大学人間科学学部紀要 24』大阪大学.

菊本虔 (1998)、『国際教育協力学の構築に関する基礎的研究』文部省.

国際協力事業団編 (1994)、『開発と教育 分野別援助研究会報告書 現状分析資料編』国際協力事業団.

豊田俊雄 (1995)『開発と社会 教育を中心として』アジア経済研究所.

第10章 OECD・DACの取り組み—新開発戦略をめぐって—

内海 成治

はじめに

本節では経済協力開発機構（OECD Organization for Economic Cooperation and Development）の開発委員会（DAC）の国際教育協力に対する取り組みを検討する。OECDは欧州経済復興促進を目的として1948年に発足した欧州経済協力機構OEECが改組され国際的な組織として1961年に発足した。その目的は、経済成長、発展途上国支援、貿易の拡大である。98年の時点で加盟国は29カ国である。かつては西側の先進国の国際的な連合組織ないしは先進国クラブと言われたが、その後メキシコ、韓国、東欧諸国が加盟して中進心国も含めた新たな組織となりつつある。日本は1964年にOECDに加盟した。東西対立と南北対立の厳しかった時には、西側先進国が一体となって行動するために不可欠の組織として機能したと言えよう。最高機関は閣僚理事会と常駐代表会議からなる理事会であり、理事会は14カ国からなる執行委員会を選出し、全加盟国が国際経済に関する重要事項を審議する新執行委員会を設置している。下部組織として35の各種の委員会があるが、経済政策委員会、貿易開発委員会、経済協力委員会（DAC）を三大委員会とされている。

発展途上国の支援に関してはDACの所轄である。政府開発援助ODAという言葉やその定義はDACが定めたものであり国際的な目標値の設定等常に中心的な機関として機能している。DACは援助情報の交換、政策の調整、加盟国の援助実績や政策に関する審査、援助額や条件の勧告、援助統計の取りまとめ等を行っている。加盟国による本会議や各種会合の他に毎年加盟国のハイレベルの援助問題担当者が出席する会合は「上級会合」とよばれDACの活動や勧告を採択する。DACの委員長はこれまですべて米国人である。

DACが実施している各国のODA審査は公平かつ正確であると高く評価されており、毎年発表されるDAC議長報告は重要な文書である。本部はパリの16区にあり、本部ビルと会議場ビルその他の建物からなる。OECDには加盟国がOECD大使を送り、多数の事務局スタッフと各国スタッフが常駐している。しかしOECDないしはDACの本部事務局スタッフは専門職というよりアドミニストレーションスタッフであり、専門的な会合例えば後に述べる基礎教育会合を開催する場合には、専門家をコンサルタントとして委嘱して基本文書や会議の取りまとめを行っている。

本報告では90年以降の国際教育協力、特に女子教育協力の動向を検討し、その中でOECD、DACがどのような役割をはたしているかを考察する。その際、筆者自身が参加した92年の基礎教育会合（教育協力関係の第1回でそれ以後開催されていない）と96年に上級会合に於て採択された「DAC新開発戦略」を資料とする。またこうしたDACの動きに対して日本の動きも合わせて考察することにしたい。

なお本報告は以下の論文を加筆訂正してまとめたものである。内海成治（1998）『国際教育協力論の試み—DAC新開発戦略をめぐって』大阪大学人間科学部紀要第24号、内海成治（1998）『90年以降の国際教育協力の動向—OECD・DAC基礎教育会合の意味』広島大学国際教育協力論集第1巻第1号。

1. 開発と教育の基本認識と「万人の為の教育世界会議」（1990年）

開発における教育の意味は、かつては経済開発を最終的な目的とした教育活動ないしは教育援助、つまり、開発のための教育 Education for Development という意味で使用されてきた。しかし、現在は教育の普及や質的な改善など教育自身の発展が開発の目的となる。つまり教育そのものが価値のある対象として認識されている。教育の普及は経済開発のみならず保健衛生、農業、人口、環境、女性、民主主義や参加型開発などのキーフアクターとなっている。教育は開発の前提であり、開発と教育は文字どおり Education and Development と考えられている。

1-1. 教育開発とは

経済発展における教育の役割についてはさまざまな論考があるが、途上国の開発における教育の役割が重視されるようになったのは、アメリカを中心とした人的資源論の提唱による。1960年、アメリカ経済学会の会長に就任したテオドール・シュルツは「人的資本への投資」と題する就任講演を行った。それは労働者の質つまり教育や訓練が経済成長の重要な鍵であるとして、その分析を行ったものである。教育による労働者の質的向上が経済発展に寄与するとして展開されたのがマンパワー理論、人的資源論、人的資本理論である。人的資本への投資は保健医療や人の移動など多方面にわたる投資を意味しているが、とりわけ教育は人的資本形成の中心となる課題である。

教育と経済発展の関係は、先進国においては技術革新と経済成長を背景にして増大するマンパワー需要に対して教育計画を形成することが主要な関心であった。しかし、途上国にあっては社会経済的インフラの整備と並んで人材と労働力の創出と量的拡大が経済開発の鍵であり、さらに言語の統一や国民としてのアイデンティティーを確立するための教育つまり国民教育の普及が重要な課題である。教育は学校教育にかぎっても人口の25～30%が含まれる巨大な事業であり、ほとんどの国では国家予算の12～15%が教育予算にあてられている。また、国民の教育支出はGNPの4～6%にのぼる。そのため教育開発の推進は財政的に厳しい状況にある途上国では非常に困難であった。

教育分野の援助は早くも60年代から始められているが、本格化したのは70年代である。このころの教育援助は人的資源開発の立場から学校施設の拡充や技術教育や職業訓練の強化が中心であった。ところが80年代の世界的な不況の中で教育援助は低調となり足踏み状態が続いたが、そのなかで援助対象国が増大し、教育援助の領域もカリキュラム改訂や教科書の開発、教育行政への支援など教育の効率化や質的な改善につながるものへと拡大されていった。またそれぞれの国に対する教育ニーズに対応する援助という方向も打出されていった。

1-2. 「万人のための教育」世界会議

1990年にタイのジョムチェンで開催された「万人のための教育」世界会議は、155の政府、20の国際機関、150のNGOが参加した大きな教育会議であった。この会議はあらためて深刻な教育の遅れの現状を広く知らしめた。会議で採択された「万人のための教育世界宣言—基礎的な学習のニーズを満たす—」の前文に次のように途上国の教育

状況をまとめている。

- ・ 6千万人の女子を含む1億人以上の子どもが初等教育を受ける機会がない。
- ・ 9千6百万人以上の成人が非識字者であり、そのうちの3分の2は女性である。
- ・ 世界の成人の3分の1の人は、それによって生活の質を助け改善する、そして社会や文化の変化に適応して行くための印刷物からの知識、新しい技能や技術に触れることが出来ない。
- ・ 1億人の子どもと教えることの出来ない成人が基礎教育課程を修了することができない、必要とされる年月を学校で過ごしても必要な知識・技能を獲得することができないでいるのである。

会議の中でまた途上国においては教育開発に対する取り組みを強化すること、援助機関に対しては教育分野への援助の拡大が呼びかけられた。非識字人口や未就学児童の増大は地球規模の課題であり、環境問題とならんで国際社会が取り組まなくてはならないと宣言された。

この会議の意味はいろいろ考えられるが、教育援助の立場から最も重要な点は、基礎教育の完全普及が理念から政策目標になったことにあると言える。つまり、「万人のための教育」がヒューマニズムの表明から、具体的な教育計画として取り組まれることになり、それに対する国際的な支援が開始されるきっかけとなったのである。

こうした状況は60年代前半のユネスコを中心とした教育開発のためにカラチプランやアジアベバプランなどが相次いで発表された時代を思わせる。国際的な教育普及に関するリーダーシップは50年代から一貫してのユネスコが担っていた。その表れが一連の地域教育開発会議だった。しかし、ユネスコは80年代になるとアメリカと英国の脱退に伴い財政的な危機を含めた低迷の時期をむかえ、ユネスコにかわってUNDPやユニセフなどの国連機関および世銀が教育開発をリードするようになった。ジョムチェンの会議はこうした流れのなかで行われたのである。

90年代の時代思潮は60年代と較べていくつかの点で決定的に異なっている。ひとつは、開発そのものについての考え方がこの30年間に大きく変わったことである。かつては開発とは経済成長であり、所得の向上を意味していたが、現在は既に述べたように教育普及自体が開発の重要な一部であるとの考えが広くコンセンサスを得ているのである。二つ目は多くの途上国が世銀やユネスコの支援によって教育計画を策定し、その計画に基づいた支援が各援助機関の協調で行われようとしている。つまり基礎教育の普及が途上国の自助努力だけではなく、国際的な協調援助を前提とした開発計画の中で実施されているのである。

また、こうした援助協調の流れと同時に、教育プロジェクトが大型化し援助協調をしなくては実施が出来ないようになって来ているという側面もある。特に基礎教育を援助対象とした場合には対象地域や人数が多くなることも理由である。援助協調が行われる場合には各ドナーの特徴がでるように協調するわけであるが、単独で実施する場合に較べてその特徴が薄められることは否めないであろう。キング (King,K.1991)が指摘するように教育

分野の二国間援助では、帰国留学生等の関係もあってドナーと被援助国の教育官僚との個人的な繋がりによる支援が多く見られるからである。

2. DAC基礎教育会合をめぐって（1992年）

1992年6月に開催されたDAC基礎教育会議は、EFA以後、国際協力の分野で開催された唯一の基礎教育の包括的な会議であった。本論ではこの会議の準備状況と議論の内容を検討することで、基礎教育分野の援助にあたって、どのようなコンセンサスが得られたのか、何が問題となったのかを明らかにする。この節では、同意の得られなかったリカレント・コスト支援と数値目標設定に関する論議を紹介し、最後にこの会議が国際的援助動向へ与えたインパクトと日本の教育援助における影響に触れる。

2-1. DAC基礎教育会議の開催に向けて

国際会議開催のためにDAC事務局は、会議参加国および国際機関に会議開催と内容を知らせる事務局文書「DAC（92）14」を送付した。本会議の参加者はDAC加盟国とオブザーバーとして世界銀行、ユニセフ、ユネスコ、UNDP（国連開発計画）、サヘルクラブの5国際機関の代表である。

この会議の目的は90年のEFA以降のDACメンバーの基礎教育援助のレビューを行うことであり、審議のポイントとしては以下の4点が挙げられた。

- ・基礎教育の進め方の新しいアプローチ。
- ・地球・国別レベルで何が必要とされるか。
- ・開発援助機関はその援助をより効率的にするためにどのような措置（戦略、方法）をとれるのか。
- ・資金はいかに動員できるか。調整はどのようにすることで最大限に利用されるか。

国際会議の場合には議題の定義が問題となる。場合によっては定義の議論で会議の半分が費やされてしまうからである。本会議における基礎教育 Basic Education の定義は、当然のことながらEFAにおける定義（「万人のための教育世界宣言」第5条）がそのまま用いられた。すなわち、「幼年時の保育、就学前教育、初等教育または代替プログラム、若年層、成人のための識字訓練、技術訓練、健康、科学、技術、環境等に関するプログラム、情報、通信のためのチャンネル」である。

この時点における基礎教育の状況に関してDAC事務局は次の様な認識を展開している。

80年代の途上国経済の悪化（貿易収支、対外債務）と構造調整プログラムによる公共予算の削減によって、基礎教育はマイナスとなった。そのために低い教育投資、低い生産性、低い社会開発... という悪循環をもたらしている。

ユネスコによれば、2000年までに1億1千8百万人の学齢児童が未就学になる。そのうちの34%が南アジア、31%がサブ・サハラ・アフリカ地域である。この二つの地域では人口増加率が高く、学校を倍増させなければならない地域もある。また、社会慣習や宗教的理由により女性の就学率が男性の4分の3にとどまっている国には特別な努力が必要である。90年には9億4千8百万人の非識字人口があり、そのうち2億8千1百万人がインド、2億2千4百万人が中国に集中している。サブ・サハラ・アフリカ、中近東、南アジアでは識字率が50%、男女の格差25%であり、この三地域の非識字人口は依然

として増加している。

初等教育への投資の収益率は中等教育より高く、中等教育のそれは高等教育より高い。世銀は女性の教育は途上国の他のいかなる投資よりも見返りがあるとしている。女性の教育は乳児死亡率の減少、出生率の減少、保健水準の向上、貧困の緩和、生活水準の向上に大きく貢献する。特に女性の識字率と人口増加率には強い相関があることから、基礎教育の普及は開発の効率を低くしている人口増加対策として必要不可欠であることを示している。

現在の基礎教育における問題としては、適切な教材の不足、適切な訓練を受けた教員不足、教員給与が低い、教育の効率性が悪い（落第、中退）の4点が挙げられている。

また、教育援助に関しては次のように述べられている。

- ・ E F Aの目標を達成するために必ずしも追加的な資金を必要とせず、既存の教育予算の再配分で対応可能である。
- ・ 現在多くの低所得途上国においては国家予算のおよそ1割を教育予算にあてているが、高等教育分野の優先度が高い。高等教育に対する補助金などを他の措置で代替し、基礎教育に予算に回すなど、優先順位のシフトが必要である。途上国サイドが基礎教育への優先順位を明確にすることが求められており、その環境作りにドナーは政策協議などを通じて関与することが必要である。
- ・ E F Aの実施するには向こう15年間に最低年間100億ドル（別の試算では200億ドルとの試算）があるが、それは先進国の軍事費の1%に満たない。
- ・ 援助は最も困難な国の最も恵まれていない層を対象を絞るべきである。ただ識字や基礎教育支援を必要としている国は資源、財政、人材にかける国であり、大規模な援助を吸収する能力に限界がある。

このような事務局文書は多少寄せ集めの要素があり、必ずしも一貫した論理の上に構成されているわけではないが、96年のDAC新開発戦略にまで繋がる論点を見ることが出来る。

2-2. 会議における討議

2日間の基礎教育会議はパリ16区にあるOECD本部の通称シャトーと呼ばれている会議棟の左端にある小さな会議室で行われた。約40人程度の正式代表と20人ほどのオブザーバーで議場は満員であった。

会議は事務局の用意した議題にしたがって進められ、議題は次の4点であった。

- ・「基礎教育の進め方の新しいアプローチ」
- ・「地球規模・国別ニーズ」
- ・「援助機関は効率的な援助のためにどのような措置（戦略・方法）をとれるか」
- ・「援助調整と資金調達」

議題のうち「基礎教育の進め方の新しいアプローチ」と「地球規模・国別ニーズ」はまとめて討議されたため、ここでは「基礎教育のニーズとアプローチ」と表すことにしたい。途上国において基礎教育の必要性に対する認識が高まりつつあるものの、政策決定者レベルには十分に注目されていない。その理由は教育に関する情報が不足しているからであるとの意見が多くだされた。

世銀は開発政策の実行に成功した国は教育や人的資源開発に重点をおいてきた国であるという結果を91年の"World Development Report"で報告したことを紹介し、ドナーが途上国に教育に関する国内行動計画作成させるように働きかけ、それを支援していくことが重要であると発言した。これに関連して、アメリカ、ノルウェー、日本他多数の国が政策対話の中で基礎教育を取上げることの重要性を指摘。また、アメリカは教育分野への技術協力そのものよりも、教育分野の改革に対する支援が必要であると述べた。

日本は、基礎教育が国造りに不可欠であり、そのために基礎教育は開発のための戦略的ツールであると同時に、基礎教育そのものが開発目標となりうるとの主旨の発言を行った。

「援助戦略と実施方法」のセッションでははじめにNGOが話題になった。基礎教育分野でのNGOの幅広い活動が紹介されたが、一方で、NGOのなかにも経験に大きな差があることや、公教育の分野は得意としていないなど、NGOの教育援助に関する弱点の指摘があった。

世銀やアメリカ等はNGOの育成が必要であること、国家目標策定プロセスにNGOを参加させること、公教育の分野でも貢献してもらうことが必要である発言。

次に途上国の教育分野の Capacity Building が取上げられた。イギリスやデンマーク等からは、従来の奨学金留学制度や国外研修の問題点として留学・研修修了後の帰国率の悪さ、コスト高などが指摘され、途上国内での低コストで幅広い人材を対象とする研修方法が Capacity Building には有効であるとの考えが示された。

また、基礎教育に対する援助戦略は Recipient Oriented に進められるべきであると言う考えにコンセンサスが得られた。

日本は途上国の自助努力を重視するという従来からの援助方針を表明し、Recipient Oriented な基礎教育支援にはトップダウンの政策支援が必要であると述べた。

「援助調整と資金調達」の議題をめぐっては、今回の会議の中で最も激しい議論が交わされた。援助調整はこれまでCGやラウンド・テーブルを始めとする国際的なレベルでの援助調整が行われてきたが、今後は途上国が積極的にイニシアティブを取って、行動計画を策定し、援助調整を行うことが必要であるとの意見が多く出された。

資金調達に関する議論では基礎教育のリカレント・コストに対する援助の是非、在り方をめぐって、多くの考えが示された。EFAの目標達成のためには長期のリカレント・コストを含む教育予算に対する何等かの支援が必須との意見が多かった。しかし、スイス、ノルウェー、日本などからは、基礎教育にかかわるリカレント・コストのうち、教員の給与を直接支援することは途上国自身の自助努力促進に逆効果をもたらすという懸念が表明された。スイスは特に教員は途上国の公務員の中核をなすものであるため、教員だけを別枠にして給与を支援することはその国の公務員制度を壊しかねないと強い反対意見を述べた。

日本は資金調達の一環として教科書や教材の提供が行われているが、持続可能な開発に結びつけるには、それらを産業として育成する等、自立を促す援助が必要であり、リカレント・コストの支援は慎重に検討すべきであると発言。

この議題のまとめとしては、資金面の問題においては、ドナーからのリカレント・コストに関しては同意が形成されていらない。また、途上国内でいかに教育分野、特に基礎教育への予算を動員させるかが大きな鍵であり、その引き金となるような援助の実施が重要

であるとの見方はコンセンサスを得た。

最後に事務局案「基礎教育ドナーの役割と責任：DACの結論」が検討された。この事務局案は、基礎教育分野への援助の必要性に対する閣僚やハイレベルの援助政策者の認識を高めるために上級会合でエンドースするために提出された。しかし、この内容に関して多くの意見が出され、結局事務局案は会議の結果を踏まえて改定版を作成して各国に再度送付して検討されることになった。

この事務局案にたいして、日本は教員給与支援に関する部分は今回の議場の懐疑的な意見を反映していないこと。また、具体的な数字を含めた教育援助の目標設定は今回の会議ではエンドースすることはできないとコメントした。この二つのパラグラフはその後の改訂において変更のあったところであり、後にであらためて検討する。

2-3. 基礎教育全体に関わる議場の意見

こうした個別の討議をふまえた議長のコメントや全体的な意見を会議を傍聴した限りでは次の様にまとめることができよう。

EFA以降、多くの途上国が教育の充実を図るべく努力してきており、教育分野の国際協力の気運も高まっているが、まだ充分であるとは言い難い状況である。EFAの目標達成はこのままでは困難であり、各ドナー、国際機関およびNGOによる効果的な援助方法の検討や援助額の増加が必要である。

基礎教育は大きな人口に対する教育であることから、資金調達が大きな課題となっている。そのための方策としては、政策対話を通じて途上国政府内での基礎教育分野の予算の増加を働きかけること、DACは上級会合の場で閣僚レベルに強く訴え、各国が長期的な視野にたった援助をコミットするようにすることが必要である。

DACはDACならではの教育分野への取り組み、例えば統計的データの収集やEFAのフォローアップ等を検討すべきであり、すでに多数ある教育関連のフォーラムを新たに創設する必要はない。

途上国の基礎教育の Capacity Building のための協力に力を入れるべきである。同時にドナー側も、この分野の専門家養成等によって援助機関の Capacity を拡充する必要がある。

基礎教育の大きな部分をしめるノンフォーマル教育の支援には、教育省だけではなく、環境・保健・農業などを所管する他の省庁との調整が必要である。したがって個別のプロジェクトへのインプットだけではなく、セクターを横断的に包括するようなプログラムを援助すべきであり、プログラム全体のアウトプットに着目するべきである。

2-4. リカレント・コストと数値目標をめぐって

事務局案「基礎教育ドナーの役割と責任：DACの結論」のパラグラフ9は援助の新しい可能性としてリカレント・コストへの支援に言及したもので、内容は次の通りである。「EFAの実現と言う挑戦を達成するために、協力の新しい様式が必要とされる。まず、国家経済の枠組みや社会セクターの増大という文脈のなかで議論されるべき基礎教育のニーズに対して支援すべきである。EFAは、途上国と援助国双方に対して長期的そして持続的な支援を必要とする。さらに、多くの外部からの援助は途上国側の財政的な支援を必

要としている。例えば、教師のモラルや効率を保つためには給与の支払を確実にしなければならない。これに加えて、基礎教育は分野横断的（マルチ・セクター）に実施する必要がある。なぜならば、多くの基礎教育プログラムはノンフォーマル教育の分野であり、それらは教育省のみならず、農業、地域開発、保健、厚生などの省庁のもとで行われているからである。それゆえに、ドナーと受入国の政策協議においては基礎教育に関するマクロ経済とセクター内の連携、さらに長期的かつ持続的なローカル・コストも含めた支援が考慮されねばならない。」

この部分を読む限りリカレント・コストに対する言及は極めて限定されたものとなっている。しかし、議場では具体的なリカレント・コスト支援をめぐるかなりの議論が行われた。実際今回のこの会議の目的は、基礎教育分野への支援に対して、ひとつの方向性を出そうと言うものであり、リカレント・コスト支援への表明は、もっとも重要な支援方策の変更を意味するものであった。

事務局のコンサルタントとしてカーヒル（バーミンガム大学）とキング（エジンバラ大学）がまとめたコンサルタントペーパーの第7章の1節「ローカルコストと教員給与」は、ペーパーをまとめるためのコンサルタティブ・フォーラム Consultative Forum におけるリカレント・コストと教員給与に関する議論を紹介している。議場での議論の内容は、この報告の内容にそったものと云うことが出来る。この報告ではつぎの様になっている。

「多くの途上国の経済的危機のなかで、リカレント・コストと教員給与の支援が大きな焦点になってきたが、これは教員給与を含めたリカレント・コスト支援に対してドナー国のコンセンサスが得られたことを意味しない。しかし、いくつかの国や国際機関はローカル・コストやリカレント・コスト支援に前向きである。例えば、オランダは次の様に述べた。すなわち、『一定の条件のもとで、特に国家計画の中に適切に位置付けられ、漸次低減することを条件にする場合には、一般予算支援や教員給与への支援にもはや臆病であってはならない』。また、スウェーデンは、タンザニアにおける基礎教育への予算支援を行う予定であり、『教員給与へのローカルコスト支援は実施されるべきである』と述べている。世銀は、逡減的 on a declining basis にはあるが、ローカル・コストとリカレント・コストへのファイナンスに対して弾力的に対応する用意があることを政策ガイドラインのなかで表明した。一方でドイツは、直接的な教員給与への支援は行うことはできないが、『教員宿舎を増やすおとへの支援を増加』は出来るとしている。また、アジア開発銀行は『教員のキャリア形成や就業状況のレビューを政府に義務づける』ことを特別融資条件として含めた多くの教育プロジェクトを開始した。そしてバングラディッシュにおいては女性教員の給与に対するコストをも含めたプロジェクトを行っている」。

こうしたリカレント・コスト支援に対する積極的なドナーや国際機関のコメントを見ても、限定された条件や逡減的支給が前提となっているように、リカレント・コスト支援の持つ援助依存性の助長体質に対する強い警戒感が感じられる。スイスの見解は前章で紹介したが、この報告書ではスイスと並んでカナダの意見を次の様に紹介している。「このような補助は依存性を高め、援助が終了した時に困難に陥らせるばかりではなく、地方分権的で民主的な教育プログラムが行われるべき大きな改革への道を阻害する」

日本がこうしたリカレント・コスト支援を懸念するグループと同じ歩調をとったのは、基礎教育分野の自助努力を表明していることに加えて、リカレント・コスト支援が依存性

の強化や泥沼化への危険があまりに高いことがあったからであろう。

次に数値目標をめぐる議論を紹介しよう。教育援助の数値目標を述べているのは事務局文書のパラグラフ24である。このパラグラフは第5章「基礎教育支援の優先度の向上」Increased priority for assistance to basic educationの冒頭におかれている最も長いパラグラフで19行におよんでいる。内容は以下の通り。

「教育援助は援助全体における割合で見ると、1979年の16.5%から1989年には10.7%に減少した。国内および国際的な財政支援のうちどれだけの金額が基礎教育に使われているのかは明らかではない。同様に、EFAを達成するために必要な国際的援助を含めた財政的必要額に関する推定にも、大きな幅がある。ジョムチェン会議以降援助コミットメントは増加しているとはいえ、基礎教育の優先性は『通常の仕事』のように扱われてはならない。公私にかかわらず、実質的な追加的リソースはEFAの目標達成のために用いられねばならない。すなわち、途上国は政府の予算を収益率の最も高いセクターに振り向けることと、公教育とノンフォーマル教育にたいする民間およびNGO組織からの支援を求めることを通してリソースを基礎教育に投入する努力を強めねばならない。同時に、DAC加盟国は実質的な追加的援助が特に40から50カ国の低所得国に対して必要であることを認識している。これらの国はEFAを達成することが非常に困難だからである。DAC加盟国は必要な追加的な支援は、教育援助がすべての援助なかで少なくとも16~17%、すなわち70年代中央の水準に上昇し、また教育援助のうち40%が基礎教育の援助となるべきであることを表明する」。

コンサルタントペーパーにはDAC加盟国や国際機関の教育援助の分析はあるが(8~10ページ)このような数値目標についてはなんらのコメントもない。これはDAC事務局において検討されたものと考えられる。ひとつの会議における数値目標の重要性と必要性はそれぞれ会議の性格と内容によって異なる。事務局としては会議の結果をインパクトのあるものとするためには数値目標が必要と考えたのであろう。しかし、国際会議での数値目標に敏感な日本はここに盛り込むことに反対意見を表明した。これに対して議場からはエンドースも反対意見もなかった。全体の雰囲気としては数値目標にあまり重要性をおいていないようであった。そのため、この項の数値目標は削除されることになった。

2-5. DAC基礎教育会議の意味

これまで述べてきたDAC基礎教育会議の意味を現在の時点から、二つの側面で検討したい。一つは国際的な教育援助の流れのなかから、今一つは日本の教育援助政策における意味である。

(1) 国際教育協力の動向とDAC基礎教育会議

この会議の行われた92年6月はEFA会議から2年経過した時であり、多くの途上国で、主として国際機関の支援を受けてEFAにむけたアクション・プランが作成されていた。また、途上国においても国際的な基礎教育支援の追い風に乗遅れまいとする意向が感じられた。こうしたアクション・プランはかなり野心的なもので必要とされる支援も大きかった。そのために、国際機関主導で援助協調のラウンドテーブルがパリや途上国内で開催されることが多くなってきた。こうした動きに対してDACとして加盟国の意向を確認することが大きな目的であったと考えられる。援助協調の必要性に関しては大きな前進

があり、この会議以降、教育分野における援助協調は軌道に乗ったと見ることができる。

しかし、援助の手法に関しては、リカレント・コストに関する議論で見られるように、各国の足並はそろわなかった。リカレント・コスト問題は事務局とコンサルタントの主導で持込まれた感があり、アメリカ、日本などの重要国からのコンセンサスが得られていなかった。アメリカはハードから Capacity Building への移行を模索しており、日本は基礎教育支援そのものを模索していたと言えるであろう。その段階でのリカレント・コスト論議は、かなり無理のある議題であった。国際機関およびNGOを通しての支援を教育援助のツールとしている北欧諸国と、援助大国であるアメリカ、ドイツ、日本とでは基礎教育分野の援助の特異性の認識に差があったということもできるであろう。つまり、援助大国にあっては基礎教育援助も Business as usual として対処せざるを得なかったのである。そのためでもないが、現在にいたるまでリカレント・コスト支援は非常に限られたプロジェクトで実施されているのみであり、基礎教育支援の重要なツールになっていない。

(2) 日本の教育援助政策とDAC基礎教育会議

この会議は、ユネスコなどの国連機関における会議を別にして、援助の分野での初めての基礎教育分野の会議であった。対処方針の部分で述べたように、当時の日本の援助関係者にとって基礎教育はODAで本格的に対応することが困難な分野と認識されていた。しかし、EFAによって国際的な援助思潮は大きく変り、こうした会議を通して日本も基礎教育援助に正面から取り組む必要がでてきたのである。

この会議の準備と並行して、「開発と教育」分野別援助研究会の準備が行われ、2ヵ月後の8月に正式にスタートした。この研究会はよく知られているように日本のはじめての教育援助のポリシーペーパーと云いえる「開発と教育分野別援助研究会報告書」を作成した。このなかでは教育援助の拡大と基礎教育の重視が表明された。ある意味で、この会議の状況が報告書の内容に影響していると見ることが出来る。

会議の影響として見逃せないことは、日本の意見が強く求められた会議でもあったというおとである。90年からトップドナーとなった日本は、DACのなかでも特別な位置にあることを、会議参加者は強く認識せざるを得なかった。援助手法やリカレント・コスト論議に際しては日本の動向が注目されたし、それに見合った見識を示すことが期待されたのである。

この様な意味でこの会議は日本の基礎教育援助のみならず教育援助が援助政策において中心的な課題となる一撃を与えた会議であったと考えられるのである。

この会議は大きな意味があったことはこれまで述べたとおりであるが、大きな限界もあった。それはEFAを量的な拡大として捕らえていることである。EFAには質的な側面の指摘もあったのであるが、この会議の時点では、とにもかくにも子どもに教育をというの熱気が支配していたのである。現在では、こうした量的な拡大をのみ追及する論調は影をひそめ、質的側面や社会的公正が大きなテーマになっている。そのことは、この会議の報告と96年のDAC新開発戦略とを読み較べてみるとよく分る。例えば新開発戦略の目標はEFAと男女格差の是正の二つが並べられている。

また、この会議で話題となったリカレント・コストに関する支援策は、パートナーシップ・モデルのなかに解消されてしまった。しかし、リカレント・コスト支援が援助ツール

として、意味がなくなったわけではなく、コミュニティー支援における選択肢のひとつとして重要性は増していると思われる。

92年当時と較べると、現在は国際教育協力に関わる研究者の数は圧倒的に増加している。当時は国際機関やドナーから矢継ぎ早に出される教育援助に関する報告や文献にキャッチアップすることすら容易ではなかった。しかし、現在においても、日本の教育援助は量的には多くても、教育プロジェクトの計画・運営・評価等において、国際的な評価を得るには至っていない。多額の教育援助を実施している日本は、理論研究と実践の両面から教育協力における質を高め、新たな手法を産みだしてゆく責任を担っているのではなからうか。そのためには国際教育協力分野の政策立案者、研究者、現場の専門家の人的物的交流をさらに進めて行く事が必要であろう。

3. DAC「新開発戦略」（1996年）

新開発戦略は1996年5月にDACにより採択されたもので、この取りまとめには日本が主導的な役割を果たした。17) この報告書は「序文および要約」と第1部「前進へのビジョン」、第2部「将来の課題に対する新たな戦略」そして付属資料から構成されている。

このうち最も重要な部分は第1部である。これはA、B、C、Dの4部に分れている。Aは「世界的な転換期における新たな課題と機会」と題して21世紀の状況を列挙している。開発途上地域が経済的に成長し21世紀の前半には世界の経済規模の半分を占める、人口が2013年位は約75億人になる、経済の相互依存関係が深まる、経済格差は広がり貧困はなくなる、環境が悪化する、人類の安全と幸福のために環境的側面のみならず社会的、文化的、政治的側面からも持続的発展を支援する必要がある等が挙げられている。

Bは「守るべき利益」であるが、ここは分りにくい。テーマはなぜDAC諸国は毎年600億ドルもODAを支出しているのかということである。3つの答えが述べられている。人道的配慮、援助国の自己利益、連帯意識である。しかし、この点に関しては、DAC加盟国はそれぞれに目的を持ってODAを実施しており、この3つとは限らないし、人道的配慮のみで実施している国もあろう。

Cは「実績と教訓」である。過去の開発援助の有効性を問う部分である。教育も含めた幾つか指標はこの数十年間に大きく前進したことは否めない。しかし、その半面うまくいかなかったことも数多くある。この章の最後の部分で次の様に述べられていることが印象的である。「開発と開発協力は人間の経験そのものの反映である。それは決して単純で整然とした進歩の物語ではない。後退もあれば、資源の浪費もあり、援助計画が稚拙だったり、運営方法の失敗から非建設的な結果に終わったものさえある。一部の国は過度に援助に依存するようになってしまった。（中略）これらの基本的な教訓から導かれたわれわれの総合的な結論は、開発協力はしばしば決定的な重要性を持つものの、それは途上国の人々、組織や機関および政府の努力を補完するものに過ぎないということである」（8ページ）

Dの「ビジョンを明確にするための目標」はこの報告書全体のカナメである。90年代に相次いで開催された国際的な会議やサミットを踏まえて、DAC諸国の開発援助の目標を3領域（4分野）で提示している。

①極端な貧困状態におかれた人々の比率を2015年までに少なくとも半減させる（経済福祉領域）。

②2015年までにすべての国で初等教育を普及させる（社会開発領域：教育分野）。

③2005年までに初等・中等における男女格差を解消することによって、男女平等および女性の地位の向上（エンパワーメント）に向けた進歩を示す（社会開発領域：教育分野）。

④2015年までに各途上国の乳児および5才未満の幼児死亡率を1990年の水準の3分の1に低下させる（社会開発領域：保健分野）

⑤2015年までのできるだけ早い時期に、適切な年令のすべての個人が、基礎保健システムを通じて性と生殖に関する保健医療サービスを受けられるようにする（社会開発領域：保健分野）

⑥2005年までにすべての国が持続可能な開発のための最新の国家戦略を策定する。それによって、2015年までに、森林、漁業、淡水、気候、土壌、生物多様性、オゾン層、有害物質の集積およびその他の主な指標に表れる現在の環境資源の減少傾向が、世界的な基準および国別基準の双方に照して効果的に改善されるようにする（環境の持続可能性と再生領域）。

教育はある意味で貧困、保健、環境の全ての領域と分野の基礎となるが、このように6目標のうち2つが具体的な教育開発の課題であることは国際的な援助の場で教育の重要性が強く認識されていることを反映していると言えよう。

すべての国での初等教育の普及は「万人のための教育会議」において2000年までに到達すべき課題であった。しかし、現実には2000年での初等教育の完全普及は困難である。それでは2015年には目標が達成できる可能性はあるのかと言えば、困難であることは変りないが、近い状態には行くのではないと思われる。DACにおいてこうした目標が採択されたことが大きなインパクトを与えると考えられるのである。

次の2005年までの初等・中等教育での男女格差をなくすと言う課題は、教育に教育おける新しい課題の提出として受け止められる。男女格差の原因は貧困の他に歴史的社会的に形成されており、教育の場で解決できない課題だからである。

第2部のこうした目標を受けて、どのような開発協力を行うのかがテーマである。ここで目につくキーワードはオーナーシップとパートナーシップである。オーナーシップとは途上国の主体性のことで、開発援助はあくまでも開発途上国の主体性の上で実施されることを明記している。パートナーシップとは援助する側が取らねばない行動の規範と言ってよいであろう。第2部のBの部分「効果的なパートナーシップに向けての協約の強化」では援助国と途上国が共同で責任を負う分野、途上国の責任分野、外部パートナーの責任分野をそれぞれ項目として挙げている。例えば途上国側の責任分野は、適切なマクロ経済政策の維持。信頼できる政府と法の支配を促進する。効果的な税制や生産的な公共支出を含む健全な財政運営を行う等である。また外部パートナーの責任分野としては、優先的な需要を満たし、合意された開発目標の達成に向けた追加的資源の活用を促進するために、信頼性のある適切な支援を行う。途上国に十分な機会を与えるような国際的な貿易・投資制度の整備に勤める。途上国の能力の強化と参加の拡大を支援し、援助への依存を避ける、などである。

第2部のオーナーシップ・パートナーシップへの言及も重要であるが、この新開発戦略の眼目は6つの目標を掲げたことであろう。外務省広報パンフレット「21世紀への新たな挑戦」のなかでは次のように述べられている。「DACの新しい開発戦略は、21世紀を見据えた長期的な援助の指針を示すものとして高い評価を受けています。この開発戦略をまとめるにあたっては、日本が中心となり主導的な役割を果たしてきました。開発戦略に取入れられた具体的な目標は日本が強く主張したもので、客観的に評価できる結果重視（Output-oriente）の目標を掲げたことに、その最大の成果があります」。後に述べるように、結果重視の目標は、これまでの日本の開発協力が Input-oriented であったことから大きな飛躍として評価できる。しかし、後に検討するように、国際教育協力に関してみると、その流れはプロセスの重視への大きく動いていると言うのが筆者の判断である。ただこのDAC新開発戦略の教育協力への最大のインパクトは教育における女性の格差是正を目標の一つにしたことである。

3-1. 国際教育協力の課題—新開発戦略の意味するもの— 何が変ったのか

「万人のための教育」以降、DAC新開発戦略に至るまで90年代に教育の課題は3つの段階をへて変化したと考えられる。第1段階は、既に述べたようにEFAによる「理念から政策課題」への変化である。しかしながら、基礎教育の量的拡大のなかで、学校施設を増加しても期待したように子どもが来ない、中途退学や落第が多い、学業不振等、実際の学習が起らないことが分ってきた。こうした背景の中で教育協力の重点が「量から質」へと変化してきている。量的変化、即ち教育の拡大に対する疑問とそれに対する検討は既に述べたので繰り返さないが、量的課題が終了して質的課題が浮上してきたのではなく、量と質のバランスが重要になったと理解すべきであろう。これが第2段階である。こうした教育の質への配慮は、インプットからアウトプット、アウトプットからプロセスへと視点を移行させることになる。なぜならば、ここで言う質とは子どもの中での学習がどのようになされているかを問うものだからである。それゆえに、この変化は教育をそこからではなく子どもの内側から、学習者を中心として捉え直すことを意味している。これは「教育協力における子どもの発見」と言うことができるであろう。

80年代後半からWID（女性と開発）の視点が開発に取入れられるようになり、「開発における女性の発見」が行われた。DAC新開発戦略のなかで男女格差の解消が課題となったことにより、この「社会的公平」が教育のなかで重要になってきたことを示している。これが第3段階である。社会的公平は教育の場に女性を引き入れることと、女性のおかれている社会的状況の変革をせまる教育の必要性の2つの側面を持っている。前者はさまざまな女性の地位向上運動と連動して、公教育が女性にとって平等な機会を提供できることをめざし、後者、カリキュラムや教育内容・方法を女性の視点から捉え直すことを迫るものである。教育協力が学校教育の場から大きく社会の場へと踏出す必要性がでてきたのである。

国際教育協力は90年代に入ってから、基礎教育の普及が「理念から政策課題」になり、学習の質をめざす「教育協力における子どもの発見」、そして女性や社会的弱者の社会的状況を視野に入れた「社会的公平」という3つの課題を担っていると言える。そして、それを表現したものがDAC新開発戦略の意味するところでもある。

では現在、国際教育協力論が応えなければならない課題は具体的にはどのようなものであろうか。

(1) 格差の増大とニーズの多様化への対応

タイやインドネシアは人口政策が軌道にのり、人口増加率が急激に減少している、こうした国では教育政策の中心は中等教育の拡充にある。一方では内戦のために教育が大きく破壊されている国もある。そのため教育援助ニーズは地域や国によって大きな変化を持つことになり、教育援助方策は一層の多様性を必要としている。

こうした多様化に対処するためには、長期的な視野にたって調査研究を行う中で、ニーズにそった新たな援助の方法の開発が期待される。また教育開発にともなって進行する進学競争や学歴インフレに対応するためには、企業内教育やOJTをも視野に入れたこれまで以上にマクロな視点から検討することが国際教育協力論の領域となる。

(2) 教育・研究交流の活発化への対応

東西対立が解消したことことから、国際的な教育交流、研究交流は一層活発になり、留学生や外国人教師が増加する。それゆえ、国際教育協力の一環として留学生研究が必要となる。

留学生の受入れに関して頭脳流失が問題となっており、ヨーロッパを中心に留学生受入れより、現地での高等教育支援が有効であるとの意見もある。38) しかし、途上国の高等教育の実施にも留学生は不可欠である。

また、一方では、留学生による先進国の学問の直接の移転は、途上国における研究を一段と低く見る風土を醸造しているとの批判もある。39) 国内の研究ニーズに目を向けずに、先進国を向いて研究することを「国内頭脳流出」と名付けているが、高等教育機関の在り方や研究補助とも関係する課題である。学歴インフレの問題と同様に高等教育分野の大きな研究領域と言えよう。

(3) 援助協調への対応

近年、援助機関の間で協調して教育協力を実施するためのラウンドテーブルが開催されるケースが多くなった。これまで我が国は個別領域での援助協調には必ずしも積極的ではなかった。ひとつには現地に教育協力の専門家がいなかったことや、協調的援助の気運が充分でなかったことも考えられる。既に述べたように教育協力は援助機関間の緊密な協調・連携が必要である。そのためには教育行政・教育計画の専門家を多くの途上国の教育省に派遣することと、日本から専門家を適宜、こうした会議に派遣できる体制整備が必要である。そして研究者の養成と研究者・研究機関のネットワークの形成は現在の国際教育協力論における最も大きな課題と言えよう。

(4) 社会的弱者に対する教育への対応

DAC新開発戦略におけるすべての国民に対する教育機会の提供とは、一般的な教育機会の平等にとどまらず、これまで教育機会に恵まれなかった人々、つまり社会的弱者（貧困層、女性、障害者、先住民等）の教育ニーズを掘り起こし、それに応えることでなくてはならない。先住民や障害者の教育がどのように行われているかが、重要な指標として国際的に判断されること必要である。さらに多民族・多文化の視点が組込まれ、少数民族への教育指標も工夫されるべきであろう。こうした困難な指標作成や指標評価も国際教育協力論の重要な領域である。

(5) 国際教育協力の評価への対応

97年5月のDAC開発指標会議においても教育の指標はかなり整備されていることが指摘されている。しかし、これまでの指標は量的な指標であり、質的指標は得ることが困難であった。これは質の定義が難しく測定が困難なだからである。

ミンガート (Mingat, P. 1994) によれば総就学率とGNPにたいする教育費の割合はほとんど相関が見られず、つまりコストを沢山かけているからといって就学率に上がらない。40) それ以外の要因がきいているのである。しかし、コストをかけている国の方が教育の質が高いことが考えられよう。こうした指標が必要とされているのである。多分、人間開発指標のように幾つかの指標を組合わせて新しい教育の質に関わるインデックスを作成することが必要である。41)

広里 (1997) によると、アジア開発銀行では教育プロジェクトの審査と評価に際してインプット、プロセス、アウトプット、アウトカムの4段階に分けて、それぞれの要素と指標を一まとめにして検討している。42) これは教育過程はインプット (入力) とアウトプット (出力) のみでは評価できず、その過程と社会的な評価が必要だからである。こうしたプロジェクトの評価は国際教育協力論固有の領域である。

4. おわりに

教育は状態を達成するものでなく、個人と社会の中に常に生まれつつあるある過程を意味している。つまり教育には終わりがなく、教育の意味は教育される過程の中にある。そして現実の教育、特に公教育は歴史的に発展し、国家や民族の社会を再生産し未来を形成するものである。教育はその国の未来に関わる課題であり、教育開発計画、教育システム、教育内容にかかわる政策決定はその国のオーナーシップが直接発揮されねばならない。教育内容を決定するのは、その国自身であるが、カリキュラム改訂に必要な調査や研究、カリキュラム実施に必要な機材や教員研修は支援の対象になる。それゆえに教育協力を実施するには相手国の教育や文化、歴史等に関する深い理解と真摯な態度が必要である。こうした姿勢を欠いた教育協力はその国の教育の健全な発展を歪めることになりかねないからである。ここに国際教育協力論が要請される背景がある。

国際教育協力論の現実的な課題の一つはわが国の教育協力の方針および実施体制への寄与である。同時に教育協力の実践をとおして学ぶことも重要である。なぜなら、教育協力は常にあるべき教育を共に志向するものだからである。国際教育協力は開発途上国をフィールドとして、そこの人々との共同作業である。こうした教育実践はわが国の教育にも大きな影響を与え、さらに国際的な教育の思潮をも動かし得るのである。

国際教育協力の現状と方向性をDACの基礎教育会合と新開発戦略の目標を軸に検討し、さらに国際教育協力論の領域について検討した。国際教育協力の目指すところはそれぞれの国が自国の教育システムを充実させ、それぞれが相互に交流し学び合う関係を構築することにある。

これまでの我が国においても多くの教育協力が行われ、現在も行われている。しかし、こうした経験を積み重ね、吟味する学問領域が構築されていなかった。国際教育協力論ないしは開発教育学というべき研究領域の構築が急がれる。今後多くの領域の人々との共同

作業を必要としている。

女子教育協力は、これまでのべたような国際教育協力の枠組みの中に位置付けられており、またその重要性が非常に高まっている分野である。この領域の知見が集められることが急務である。

参考文献

Coombs P.H.(1965)"The World Crisis in Education"Oxford University Press

金子元久（1983）『アジアのマンパワーと経済成長』アジア経済研究所

国際協力事業団（1994）『開発と教育分野別援助研究会報告書－提言編および資料編』

国際協力事業団（1998）『DAC新開発戦略援助研究会報告書－提言編および資料編』

Little A. ,Hoppers,W. and Gardner R.(1994)"Beyond Jomtien,Implementing

Primary Education for All" Macmillan

O E C D ・ D A C （ 1 9 9 2 ） ” Basic Education ・ Donor Roles and Responsibility:DAC conclusions(Draft)”

O E C D ・ D A C （ 1 9 9 2 ） "International Aid to Basic Education:Flows,Policies,Mocality"

潮木守一（1994）「教育援助政策に対するジョムティアン会議のインパクト・リカレント・コスト重視型援助への移行をめぐる諸論議」（未定稿）日本比較教育学会第30回大会発表原稿

内海成治（1993）『教育メディア開発論』北泉社 東京

内海成治（1994）「教育援助の動向」国際教育研究紀要 Vol.1 東和大学国際教育研究所

内海成治（1995）「教育」『2010年における我が国の援助とJICAの役割に関する基礎研究』所収 国際協力総合研修所 1995

内海成治(1998)「国際教育協力論の試みーDAC新開発戦略をめぐる」大阪大学人間科学部紀要 第24号 165～194 ページ

第 11 章 アメリカの女子教育援助の実施体制と援助理念

佐藤眞理子

はじめに

1970 年代初頭に基礎的人間欲求充足 (Basic Human Needs: BHN) の援助理念が国際社会に出現して以来、アメリカは途上国の女性問題を自国の開発援助のなかに大きく位置付けてきた。1973 年にアメリカは対外援助法を基礎的人間欲求充足の援助理念に従って改正し、「開発における女性」(Women in Development、以下 WID) の理念を法的規定のなかに折り込み、翌 74 年に援助担当機関である米国国際開発庁 (The United States Agency for International Development、以下 USAID) 内に WID を担当する WID 室 (Office of Women in Development) を設置した。先進国の公的援助機関において WID 関連の担当部署が設けられたのは初めてであり、以来アメリカは WID 援助に関して、国際援助コミュニティのなかで積極的に対応している国のひとつとなっている。

WID プログラムは収入創出、保健、栄養、人口、教育、そして近年ではマイクロクレジットなど多岐の分野に亘るクロスセクター的性格をもつ開発分野である。アメリカは WID プログラムのなかで女子教育を優先分野として位置付けており、女性の識字教育や女子教育に関するプログラムを数多く実施している。USAID では女性と教育の関係を次の 3 つの視点からアプローチしている。まず女子の教育アクセス、次に女子の学力達成、そして第 3 に女子の教育と就業機会アクセス・政治参加との関連である。つまり、女性と教育の関係をみるには単に教育の就学率を上げたり、教育機会を与えたりするだけでなく、学力の平等を図り、従来男性が多く占めていた経済、法律、工学分野等にも女性が進出し、最終的には労働市場や政治活動といった社会での平等を保障するという視点からの総合的アプローチである。USAID は、途上国ではこの 3 つの視点ともに大きな制限があり、女性を経済的、社会的、政治的メインストリームから排除する方向に繋がっているとしている。そして女子教育は女性自身の意識を改革し、就業意識が高くなるなどにより、女性の役割や社会的地位の変容をもたらし、伝統的役割規範の変容の契機となるとして、重要分野に位置付けているのである。

本小論は、アメリカの女子教育援助の現状とその背景について検討することを目的としたものである。まず、アメリカの女子教育の法的規定と実施体制の構築過程、そして女子教育援助の基本戦略について説明し、プロジェクト事例を紹介する。つぎにアメリカのフェミニズム運動が WID 支援に与えた影響について述べ、そのうえで女性と開発をめぐる援助理念の展開を検討し、1990 年代からの新たな開発理念とアメリカの女子教育援助の関連について考察したい。

アメリカの女子教育援助関連の法規定と実施体制

アメリカの援助関連法はケネディ大統領行政府下の 1961 年に制定された対外援助法 (The Foreign Assistance Act of 1961) である。同法はニクソン大統領行政府のもと、議会主導により 1973 年に大幅に改正され、1973 年度改正対外援助法 (The Foreign

Assistance Act amended in 1973) が成立した。この援助法の改正は基礎的人間欲求充足の援助理念に沿ってなされ、従来のアメリカの援助政策を大きく転換させたことから、新路線 (New Directions) と呼ばれた。その後のレーガン大統領行政府のもとでは、従来の安全保障を援助動機とする援助政策に回帰したが、法改正は行われなかった。ブッシュ大統領行政府、また現在のクリントン大統領行政府では、冷戦終結後の国際体制の変容、温暖化・資源の枯渇・砂漠化といった環境問題や人権などのグローバルイシューズに対応し得る援助体制の構築が模索され、両行政府ともに新たな対外援助関連法案を議会に提出したが、いずれも議会を通過しなかった。このような経緯のもと、現在の援助関連法は今日に至っても前述の 1973 年度対外援助法である¹⁾。

女子教育に関連する法規定は 1973 年度改正法パート I 「途上国援助」第 1 章「政策指針」の第 105 条「教育及び人的資源開発 : Education and Human Resource Development」と第 113 条「女性の国家経済への統合 : Integrating Women into National Economics」による。第 105 条はアメリカの教育援助内容を規定したもので、「学校教育や教育セクターでの活動のみならず、ノンフォーマル教育や開発過程における技術訓練も含み」、「非識字率を減少させること、基礎教育を普及させること、および発展に関連する技術のマンパワー訓練を実施する」ことを目的に、次のように規定されている。

「教育援助は優先的に次の目的のために実施されるべきである。

- 一 農村の家族と都市部の貧困層の生産技術を改善し、有用な情報を提供するノンフォーマル教育の拡充と強化をすること。
- 一 カリキュラム・教材・教育方法の改訂と教員研修の改善を通して、公教育制度を貧困層のニーズに関連づけるようにすること。
- 一 開発に関連する技術でのマンパワー訓練を拡充すること。
- 一 貧困層が開発に参加できるよう、組織の運営能力を強化すること。また、途上国の人々に対して、公的・私的開発活動の計画・実施に必要な専門教育・研修を提供すること。
- 一 公的及び私的開発活動の計画・実施に要求される分野における教育と訓練を途上国の人々に提供すること。」

第 113 条は「アメリカの援助は第 103 条『食糧・栄養』、第 104 条『家族計画・保健』、第 105 条『教育・人的資源』、第 106 条『経済インフラストラクチャー (選択開発)』、第 107 条『中間技術援助』の援助分野の開発プログラム形成において、女性を国家経済に統合し、それによって女性の地位の改善を図るトータルな開発を目指すプログラム開発にとくに留意をする」と規定した (パーシー改正)。この規定によってアメリカは全ての開発援助において「女性の国家経済への統合」を促進し、途上国の女性の地位向上を図ることが義務づけられた。先進国の援助関連法及び援助大綱等で WID の理念が明記されたのは、アメリカのこの 1973 年度改正法が最初である。この導入にあたっては、国際開発協会のワシントン DC 女性委員会 (Women's Committee of the Washington, D.C., the Society of International Development) がアメリカの援助政策に WID を反映するように勧告し、同時にアメリカの WID 支援グループは議会の公聴会での発言やロビー活動を通してアメリカの開発プロジェクトが女性を考慮しなかったために起きた様々な弊害を指摘し、開発と女

性に関する規定の導入について活発な運動を展開した。

USAIDはこの改正に伴い、ワシントン本部にWID室(Office of Women in Development)を1974年に設置した。WID室は現在、グローバルプログラム・フィールドサポート・研究局(Bureau for Global Programs, Field Support and Research)のもとにある²。WID室はジェンダー分析やUSAIDのWIDプログラム形成を担当するとともに、アフリカ、ラテン・アメリカ/カリブ地域、アジアなど各地域局に対して開発プログラムに「WID」視点を導入するため技術支援を行っている。WID室の4つのサポート業務のうちのひとつが女性及び女子教育の拡充であり、WID室では各地域局が実施する基礎教育や女子教育への技術支援、また教育室(Office of Education)と共同して途上国の女子教育分析や研究プロジェクトを行っている。

また、USAIDの教育援助政策では、1990年以降、就学率や学力の向上など教育の量的・質的側面を改善する初等教育レベルの教育改革プログラムの実施を促進しており、なかでも「女性及び女子に対する教育機会を拡充すること」が優先項目として位置付けられていることから、WID室の役割の重要性が増してきている³。

USAIDは、WIDを途上国におけるジェンダー問題として捉えており、女性の経済的統合ばかりでなく、法的権利、財産権、社会参加、家庭内暴力などの項目をアメリカの開発プログラムのなかに導入しその評価規準を設けることを基本指針としている。例えばUSAIDの大きなプログラムのひとつである研修生訓練プログラム(participant training program)では、研修生での女性の割合を評価規準としており、女性研修生が少ない途上国の場合は積極的に女性の研修生を選抜する方針(積極的是正措置)を設けている。さらに、1996年にUSAIDは20年に亘るジェンダー開発の経験から新たな「ジェンダー行動計画」(Gender Plan of Action)を作成した。これは国連第4回婦人会議での北京行動計画への対応であり、この行動計画はUSAIDが行なう全ての開発プログラム・プロジェクトにジェンダーの視点を導入することを目的としたもので、従来の方針の徹底化が図られた。この行動計画によりUSAIDは本部の戦略計画過程のみならず地域やミッションによる開発プログラムにおいてもジェンダー項目を導入することが義務づけられた。

USAIDの援助目的の現状

USAIDは援助目的(goals)として1994年に次の5項目を設定した。

1. 広範な経済成長と農業開発の促進(encouraging broad-based economic growth and agricultural development)
2. 民主主義と良い統治の強化(strengthening democracy and good governance)
3. 世界における人口の安定化と人権擁護(stabilizing the world's population and protecting human right)
4. 長期的持続のための世界環境保護(protecting the world's environment for long-term sustainability)
5. 災害による損害と人命の救助、及び政治的・経済的発展のための条件の再構築(saving lives and reducing suffering associated with disasters, and re-establishing conditions necessary for political and economic development)

1995年には新たな目的として、つぎの項目が追加された。

6. 教育と訓練によるヒューマンキャパシティの確立 (building human capacity through education and training)

教育援助は「広範な経済成長」の目的のもとに位置付けられていたが、1995年の「ヒューマンキャパシティの確立」の目的設定以降はこの目的のもとに実施され、さらに次の達成目標 (performance goals) が設置されている。

1. 2007年までに不就学の初等教育段階の児童の割合を50%減らす。
2. 2007年までに初等教育段階における男子と女子の就学率の差をなくす。
3. 初等教育段階の修了率を改善する。
4. 高等教育への進学率をあげる。

女子教育援助の基本的開発指針

USAIDは女子教育援助の必要性和女子教育普及の障壁について下記のように検討している。まず、女子教育援助の必要性としてつぎの6項目を挙げている。

- (1) 雇用機会へのアクセス (Access to employment)
- (2) 生産性の向上 (Higher productivity)
- (3) 保健・健康の改善 (Better health and nutrition)
- (4) 出産率の低下 (Lower fertility rates)
- (5) 投資に対する収益率の向上 (Higher rates of return on investment)
- (6) 次世代の教育・訓練の向上 (More education and training in the next generation)

そして女子教育の普及の障壁として次を指摘している。

- (1) 学校投資の不適切性 (Inadequate and misplaced public investments)
- (2) 学校までの距離 (Distance)
- (3) 女子労働の機会費用 (Opportunity cost of female labor)
- (4) 世帯の家計での家族戦略 (Family strategies in household's income)
- (5) 両親の教育レベル (Parental educational levels)
- (6) 不十分なノンフォーマル教育へのアクセス (Insufficient access to nonformal education)
- (7) 文化的要因 (Cultural factors)
- (8) 女子教員の不足 (Insufficient female teachers)

上記の要因は世銀といった開発金融機関、またOECDやユニセフなどの国連機関が指摘している要因と同じであり、国際援助コミュニティの女子教育の捉え方の一元性がみてとれる。また、国際援助コミュニティは障壁要因は単一の要因としてみるのではなくその相互関連性が問題であると主張している。その障壁要因の相互関連についてはつぎのようにまとめることができよう。

途上国の多くの国では全ての児童に対する義務教育の実施を憲法若しくは法律で規定し、初等教育段階については男女差が改善されつつある。しかしながら、いまだ低所得国を中

心に初等教育段階の就学率では女子は男子に比べて低く、かつ女子の中途退学率は男子と比べて高い。東南アジア諸国やラテン・アメリカ諸国では就学率の性差であるジェンダーギャップがほぼ解消されているのに対して、サブサハラ以南アフリカ諸国や南アジア諸国ではジェンダーギャップが大きい。多くのイスラム教諸国では男女別学の教育システム (sex-segragated sysytem) を採用している。女子校は男子校に比して教育予算配分が少なく、このため女子校では貧弱な学校設備や教材の不足、教員不足といった問題を抱えている。また女子校数そのものが少ないことから、女子は遠距離を歩いて通わなくてはならず、実質上教育アクセスが限られているといえる。経済的観点からみる女子教育については、世帯内の家計の教育費配分の男女格差と女子の機会費用の大きさがあり、これらは女子教育普及の大きな阻害要因である。前者の教育費配分については、家族は戦略 (family strategies) として家族全体の利益を優先し、世帯内の教育費を女子よりも男子に多く配分する。これは、女子は他の家族に嫁に行くことから、教育を受けさせても家族の利益にならないので、女子は労働力としてのみ捉えられる。一方、男子は将来の家族の労働力・収入源であり、男子に就業機会拡大のために教育を受けさせることは家族の財産形成となることを意味する。このように家庭内で女性は男性と平等に財を消費できないのである。機会費用については、女子は男子よりも再生産労働に多く従事することを家族から役割期待され、また実際に多く行うことから男子よりも女子の家庭内放棄労働 (forgone labour in household) は大きい⁴。このように女子は再生産労働に従事し、また将来的にも従事することが予測されていることから教育の必要性が世帯により認識されない。また再生産労働は絶えまない労働時間の連続からなっていることから、再生産労働に従事する女子は学校に通えなかったり、また中途退学をしやすい。再生産労働は女子の教育アクセスや学力にも関連するのである。女子の教育による経済的付加価値が家族にとって有利であると認識されれば、女子教育が普及するということが往々にみられる。例えば、インドでは女子に教育を受けさせ雇用機会を与えることより、結婚の際に過度のダウリー制度 (結婚結納金) を避けられるという理由で女子に教育を受けさせるケースが報告されている。また、同様な事例はスリランカでの調査研究でも報告されている⁵。

女子教育普及の障碍の文化的要因のひとつとしてジェンダー規範がある。女性が不利な状況にあるのは根源的にはグローバルな問題であり、家父長制などを基盤とする男性による女性の経済的搾取、等がフェミニズムから指摘されている。そのような指摘が妥当性をもつ一方で、途上国ではさらに各社会固有の抑圧的なジェンダー規範が女性の教育に影響を及ぼしている。途上国に多くみられる女子の早期結婚 (early marriage) は女子の学校教育の普及を遅らせる要因となっている。また、例えば南アジアには「パルダ」という女性隔離の慣習があり、とくにイスラム教徒においてはその教義とあいまって厳格に守られ、女性は公的生活から切り離されて家内的なものに隔離されている。これは男性の教員や男女共学の学校に女子を通学させることに両親が抵抗することに繋がり、女子の教育普及が遅れる結果となっている。これらのジェンダー規範は、社会において男性の主導権を強め、世帯内においても女性は男性と平等に参加できないことを社会的に構造化するだけでなく、「男女双方」に教育の男女平等に対する否定的態度をとときには呼び起こし、女性の教育普及にも影響を及ぼしている。このようなことから、女子への教育についての社会的文化的規範の確立の重要性が女子教育の大きな転換点となると指摘される。

女子教育援助の基本指針マニュアル

USAID では女子教育普及の基本指針マニュアルを作成しており、これには「財政援助と持続性の改善」、「教育・訓練・雇用の連関の改善」、「アクセス」、「分権化と管理運営」の4戦略分野があり、以下のようにそれぞれにサブセクターが策定されている。

- (1) 財政援助と持続性の改善 (Increasing Financial Support and Sustainability)
 - ・再配分と対象化 (reallocation and targeting)
 - ・コストリカバリー (cost recovery)
 - ・コスト節約 (cost savings)
- (2) 教育・訓練・雇用の連関の改善 (Improvements in the Linkages between Education, Training, and Employment)
 - ・学校と雇用者との協力関係 (cooperation between schools and prospective employers)
 - ・雇用に繋がる女子教育 (girls' education relevant for future employment)
 - ・カリキュラム改訂 (modification of curriculums)
- (3) アクセス (Access)
 - ・学校設備 (physical facilities)
 - ・交通 (transportation)
 - ・柔軟性のある学校スケジュール (flexible schedules)
 - ・女子教員の増加 (more femal teachers)
 - ・女子への奨学金 (scholarships for girls)
- (4) 分権化と管理運営 (Decentralization and Management)
 - ・情報システム (information system)
 - ・コミュニティサポート (community Support)

上記の4戦略分野の基本指針は次の4項目に従って策定がされる。

- (1) プログラム分野・メカニズム (Program Area and Mechanisums)
- (2) 関連するジェンダー問題 (Gender Constraints Addressed)
- (3) 政策コストに対する潜在的便益 (Potential Benefit/Cost of Policy)
- (4) 女性統合のための政策選択 (Options for Integrating women)

これらの手続きにそった各戦略分野・サブセクターでの援助プログラムガイドラインの事例として、「財政援助と持続性の改善」分野では「再配分と対象化」、「教育・訓練・雇用の連関の改善」分野では「雇用に繋がる女子教育」、「アクセス」分野では「女子への奨学金」、そして「分権化と管理運営」分野では「情報システム」の事例を表に示した。

表1 戦略分野でのプロジェクトガイドライン

戦略分野	財政援助と持続性の改善 ・再配分と対象化	教育・訓練・雇用の 連関の改善 ・雇用に繋がる女子 教育	アクセス ・女子への奨学金	分権化と管理運営 ・情報システム
プログラム分野・ メカニズム	別学システムでの女 子校への予算配分増 加プログラム	雇用に繋がる学校ガ イダンスプログラムの 改善・強化	低所得層の女子への 直接的なサポート	情報システム・統計 データ収集のローカ ルキャパシティ開発
関連するジェン ダー問題	別学システムにおけ る女子校への適切な 予算配分の欠如	近代フォーマル部門 での女子・女性の雇 用の少なさ	学校教育にかかる直 接・間接費用に対す るインセンティブの 欠如	女子教育に関する データの不足（性別 就学率、中途退学率 など）
政策コストに対す る潜在的便益	女子教育のアクセ ス・効率性・質を改 善するに効果的な財 政強化	賃金雇用への女性参 加の増加	低所得層の女子の財 政的負担の救済	学校管理者や政策決 定者による女子就学 率と学力のモニター を容易にし、政策立 案・決定の能力を高 め、女子の教育アク セスと継続在籍の改 善のため測定評価を 容易にすること。
女性統合のための 政策選択	別学システムでの女 子教育財源比率の増 大	雇用者との継続的対 話：潜在的労働者と しての女子への雇用 者側の認識の促進、 雇用者側から女子雇 用に繋がる技術・資 格や雇用機会の情報 の収集	奨学金プログラム、 あるいは他の直接援 助プログラム（食 料、衣類など）	性別データ収集・情 報システムの確立

女子教育プロジェクト例

USAID では 1980 年以降、構造調整プログラムによる政策支援とプロジェクト援助を並行して行っているが、政策支援とプロジェクト援助ともに上記の基本戦略マニュアルにそって特定プロジェクトや政策が形成されている。例えばプロジェクト援助では、「アクセス」の「女子への奨学金」領域に沿って、バングラデシュにおいて 1982 年から 1987 年に亘って直接費用 (direct cost) を補助する目的で中等教育段階の女子に対する奨学金支給プログラムのパイロットプロジェクトが実施された。このプログラムでは、約 6,000 人の女子生徒に対して直接費用の約半分にあたる奨学金支給が行われた。政策支援では、主としてサブサハラ以南アフリカ諸国において、教育予算のうち、女子教育に予算配分を多くし、かつ女子の就学率をあげるというコンディショナリティが設定されている。

最近の大きな女子教育援助プログラムでは、1996 年に始められた「女子及び女性教育事業」(Girls' and Women's Education Initiative) がある。これは、WID 室によって実施されたプログラムであり、コペンハーゲンで開催された社会サミットをきっかけにして始まった。この事業は途上国の政策決定者に女子教育の障碍を低減させる政策支援を行うとともに、女子教育の機会を増大させる資源の動員をプロジェクト・プログラム支援することを目的としている。6 か国 (エチオピア、エジプト、グアテマラ、ギニア、マリ、モロッコ) が事業対象国であり、ほかに 5 か国の協力国 (ボリビア、カンボジア、ホンジュラス、インド、ネパール) がこの事業に参加している。事業対象国では、2000 年までの 5 年間で女子の初等教育修了率を 20% 上昇させることを目的にプロジェクト・プログラム支援を行な

い、また協力国では女性教育機会を増大させるための政策支援を実施している。例えば事業対象国であるグアテマラ、ギニア、マリで女子教育推進のための地域社会プログラム、女子教育地域社会サポート活動、女子教育教材作成などが実施されている。USAID は同事業の成果として、グアテマラの女子教育プロジェクトは 36 のパイロット学校で上級学年まで在籍する女子の数を 3 年間で約 10% 上げ、マリの教育改革プログラムでは女子の就学率を 71% まで上げ、原級留置率を 23% 減少させたと報告している。同様にギニアでは教育改革プログラム実施により、小学校入学者数が 83% 増加し、これに伴い女子の就学率は 67% 増加したとの報告がされている。

USAID は今までの女子教育プログラム援助の経験 (lessons learned) として女子教育プログラムが効果的である条件として、つぎをあげている。まず、女子教育プログラムは援助側が実施するよりも地域社会のオーナーシップによって行われること、そのプログラムが当該国の国家社会経済開発計画にそって策定されること、女子教育政策策定には社会文化的要因や経済的要因を考慮に入れること、カリキュラム・学校場所・授業料・教育方法において女子を対象とした特別事業や資金の拠出が必要であることである。また、女子教育はその性質から社会文化構造に深く根付いていることから、本来は途上国の政府、または人々の草の根レベルの運動により進められるのが一番効果的であり、また普及されるとし、開発機関や NGO はあくまでも「補完的」役割をもつに過ぎないことを強調している。

アメリカの女子教育援助の背景

アメリカのこのような積極的な WID 支援にフェミニズム運動の影響が指摘される。すなわち、1960 年代後半からの女性運動は 1970 年代にはいつて雇用機会均等法の成立、憲法の平等権修正 (Equal Rights Amendment) の議会の通過など多くの実を結んでいった。1972 年は女性の権利を認めることに関して「分水嶺の年」とされ、女性運動は広がりを見せた⁶。その後もアメリカ国内の活発なフェミニズムの運動はポストモダン、ポスト構造主義、記号論の影響を受けて活発となっていった。アメリカのフェミニズムの運動の活発化は「開発における女性」支援に関する積極的な姿勢となってあらわれ、専門家による WID 支援の活発なロビー活動が展開された。1973 年度改正対外援助法の第 113 条の導入にあたってはアメリカのフェミニズム団体が活発なロビー活動を展開したことは先に述べたとおりである。「北」のフェミニズム運動を「食べるのにも事欠く南の貧しい女性」に持ち込むのはナンセンスであるという反発も多くあったが、女性問題に対する国際的な関心の高まりが WID アプローチを強力に後押しした。すなわち、女性と開発に関する国連会議が 1975 年に「平等、開発、平和」の標題のもとメキシコシティで開催され、この会議で 1976 年から 1985 年までが「国連婦人の 10 年」と宣言された。1985 年には女性と開発に関するナイロビ会議が開催され、「国連婦人の 10 年」の成果として「ナイロビ将来戦略」が採択された。この一連の国際会議により、女性と開発は 1995 年の北京会議に繋がる恒久的なテーマとなっていった。

アメリカの援助関連法である 1973 年度改正法は冷戦後の新しい国際情勢に対応できない法内容であったり、また対外援助政策自体が議会と大統領行政府の戦場 (battle ground) となったことから、次第に援助政策への法規制としての効力を失い、「安普請の法律」(jerry build) と呼ばれるようになった。が、この改正法が謳った WID 理念は、アメリカ国内の活発

なフェミニズム運動の影響、また国際婦人年などの国際的関心の高まりを背景に、アメリカの援助政策の主要な分野であり続けた。現在においても、USAID の WID 室は世論、議会、また USAID 内のサポートのもとに WID 支援を行っており、これは活発な女子教育援助にも繋がっている。

女性と開発をめぐる開発理念の現状

女性と開発に関する開発理念は「開発における女性」(WID) を嚆矢とするが、1990 年以降、「ジェンダーと開発 (Gender and Development: GAD)」が出現し、新たな展開をみせている。WID は「女性は経済開発に貢献できるにもかかわらず、これまでなおざりにされてきた有益な資源のひとつである」という前提のもとで、女性を経済開発に参加させることにより、女性への公正を達成しようとする理念であり、既成の開発パラダイムに女性を「統合する」という立場をとっている。これに対して、WID アプローチのように女性のみを焦点をあてたのでは、男性に対して従属的な地位にいるという女性本来の問題解決には至らないとして、女性のエンパワーメント (主体的選択可能性を拡大する基盤となる主観的・客観的価値を創出する力) を通して社会のジェンダー関係をも変革するというアプローチが出現した。これが GAD であり、GAD は開発における社会的権利の再配分の要求を基礎においている⁷⁾。しかし、WID と GAD はポストモダンフェミニストから「北の普遍性という前提」、「女性間の多様性の無視」、「途上国の女性が問題であるという前提」を批判されている。女性と開発をめぐる理論はさらに環境問題への認識を背景に、開発におけるジェンダー問題と環境問題とが密接な結びついたエコフェミニズムに展開し、途上国の草の根レベルの底辺からの変革過程としての新しい開発パラダイムを提唱していくことになる⁸⁾。しかしながら、このパラダイムは既存の国際経済体制、あるいは国民国家体制と対立する要素を多く含むことから、多くの国際援助機関や先進国援助機関はこのアプローチを受け入れていない⁹⁾。

WID アプローチと GAD アプローチは相容れないアプローチというよりは、実践的ニーズと戦略的ニーズの分類等多くの共有部分をもつアプローチである。例えば、女性の非識字者という最も周辺化された集団を対象とした識字教育プログラムでは、WID アプローチと GAD アプローチの両方を取り入れているプログラムが多く実施されている。このような識字教育プログラムでは、実践的ニーズと戦略的ニーズを満たす教材を作成している。識字を獲得することにより、「小規模自営起業」、「雇用機会」、「健康と栄養」、また「性と結婚」といった実践的ニーズを充足を意図し、同時に戦略的ニーズ充足として「自分の身を守り自分の生活をコントロールする」、「孤独や権威に対する完全な従属から自らを解放する」、「社会において男性と平等な権利があり同じ役割を果たす」、「女性にはいろいろな権利・土地所有・融資・婚姻などがあることを知る」、という女性のエンパワーメントを開発する。かつ、識字教育教材の要件として日常生活の生活体験を題材とし、ジェンダートレーニングによる意識化、教材でのジェンダーバイアスの削除、女性による教材作成、がある。また、学校全体の組織としての在り方を対象とする女子教育プログラムがある。これは、学校の官僚機構や管理体制が女子教育に与える影響を大きいとして、学校体制の管理運営体制の変革、さらには学校文化の変革を目的としたものである。つまり学校組織や学校文化、管理体制が男子と女子の性別役割に影響を及ぼしているという視点である。ミ

クロなレベルでは学校組織、またマクロレベルでは教育行政が、縦割り・横割りともに明確なピラミッド型による階層的組織である官僚主義的組織により成り立っている。官僚主義的組織は中立で一般にはジェンダー役割とは関連しないとされるが、組織では多くの場合男性が決定権を握り、女性は下の階層にすることが多く、ジェンダーの再生産に繋がると論じられる。かつ官僚組織は権威主義的であり、生徒は既存の文化社会構造に従うことが義務づけられていると指摘されている。管理体制や学校文化では、「行動・服装などに制限を設ける校則」の存在や「与えられたカリキュラムを忠実にを行うことを目的とした教育」、また途上国の学校に往々にしてみられる体罰 (corporal punishment) やセクシュアルハラスメントの問題もジェンダー関係の再生産に寄与すると指摘され、教員や生徒による民主的な学校運営が提案されている¹⁰。

おわりに

USAID の女子教育プログラムマニュアルをみると、全体的な教育開発を行うことにより女子教育を改善するアプローチと女子を対象とした特別な事業、あるいは資金の拠出により女子教育を改善するアプローチというふたつの方法により行われていることが理解できる。このような USAID の援助は国際援助コミュニティの女子教育援助の方針にそっている。また、USAID は女子教育援助の必要性を雇用機会のアクセス、生産性の向上、などを根拠にしており、これは世銀といった開発金融機関やユニセフなどの国連機関、また OECD が主張している女子教育の投資効果と同様の立場にたっている。国際援助コミュニティの援助理念は WID 視点にたったものであり、これによる開発プログラムは社会経済開発に女性を統合する目的をもったものである。たしかに WID は従来の社会経済開発のなかではみえなかった女性の役割、そして 3 重の役割 (triple role) を担っている女性の困難な状況を浮きぼりにし、女性が開発過程に参加しその利益を得ることについて、開発援助機関が自らの開発援助プログラムに導入したという意味では画期的、かつ有効なアプローチであった。しかしこれは経済開発への統合を目的とした近代化型の開発プログラムであり、女性の従属的地位の変革や女性と環境問題という視点が欠落していることも事実である。教育の WID アプローチでも、母親学生の入学許可や女性教師のための安い託児所、ジェンダーバイアスを除いた教材作成などが試行されるようになったが、ディビスが指摘したような教育の場でのジェンダー関係について問題提起をするといったアプローチを採用することはない。しかし、学校の組織・管理運営、そして学校文化が既存の社会の男女関係そのものを再生産していると考えれば、援助により単に教育アクセスを改善しても女性の周辺の立場は変わらないこととなり、女性の労働市場や政治参加は何ら改善をみせないことが予測される。事実、女子教育が普及しているのにもかかわらず、北京会議でも「貧困の女性化」の増大化傾向が世界的な現象として指摘されている。WID アプローチでは、女子教育は社会経済開発といった目的の手段であり、女子や女性自身の問題とみなしておらず、女子や女性が主体的に関わっていないという批判もあながち誤りではないと考える。

アメリカは国際援助コミュニティのなかで、WID アプローチや女子教育援助についてリーダー的役割を担ってきた。これはアメリカ国内のフェミニズム運動による多くのサポートのもとに推進されていったものである。しかし、今日、女性をめぐる新しい開発理念が途上国を中心に広がりを見せており、「女性と開発」のトランスナショナルな連帯を基に新

しい開発パラダイムを提唱している。この運動は国家との関係において弱者の声を政策に反映することで政治的多元化に貢献し、「市民社会」の不可欠な構成要素となる可能性を秘めており、持続可能な開発との関係でも重要性を増してきている。アメリカのみならず、開発金融機関などの国際援助コミュニティがこの新しい開発理念に対してどのような応答をするのが今後の課題といえよう。

注

¹ アメリカの対外援助関連法の詳細については拙論「米国の対外援助政策形成過程と教育援助」『比較国際教育』（筑波大学比較国際教育研究室）第2号 pp.17-30、1994年を参照のこと。

² 1998年現在、9名の専門家が現在配置されている。

³ OECD, *Development Co-operation Review Series-United States*, No.28, OECD, 1998, P.36

⁴ 例えばネパールでは女子の家内労働は男子のそれよりも約50%上回るとされている。Jamison, Dean T., and Marlaine E. Lockheed, *Participation in schooling: Determinants and learning outcomes in Nepal, Economic Development and Cultural Change*, pp.279-306, 1987

⁵ 谷口佳子「開発と女性における労働とエンパワーメント」川田順造『反開発の思想』岩波書店、1997年、231-250頁

⁶ サラ・M・エヴァンズ『アメリカの女性の歴史』（小椋山ルイ他訳）明石書店、1997年

⁷ キャロライン・モーザ『ジェンダー・開発・NGO』（訳久保田賢一、久保田真弓）新評論、1996年

⁸ Satoko Kurata, "Japan's Approach to Gender and Development," in *Globalism, Regionalism & Nationalism*, ed. Yoshinobu Yamamoto (Oxford: Blackwell Publisher, 1999, pp.226-250)

⁹ GADアプローチについては、本評論はキャロライン・モーザによる解釈を採用しているが、WIDアプローチとGADアプローチは同様のものとして「経済成長モデルの論理に固く根ざした支配的な開発パラダイムそのものの前提を根本から疑うことがない」（ロッシン・ブライドッチ他編著『グローバル・フェミニズム』（監訳壽福眞美）青木書店、1999年）とする解釈もある。

¹⁰ Lynn Davies "Democratic Schooling, Transformation and Development", James Lynch, Celia Modgil and Sohar Modgil ed., *Education and Development: Tradition and Innovation*, Casell: London, 1997, pp.82-96

参考文献

USAID(1985), *Women of the World*, USAID, Washington, D.C.

Prather, Cynthia(1991), *Educating Girls: Strategies to Increase Access, Persistence, and Achievement*, USAID, Washington, D.C.

USAID(1992), *Engendering Development: A Source Book*, USAID, Washington, D.C.

USAID(1993), *Women in Development*, USAID, Washington, D.C.

USAID(1998), *Congressional Presentation Fiscal Year 1998*, USAID, Washington, D.C.

USAID(1999), *Congressional Presentation Fiscal Year 1999*, USAID, Washington, D.C.

カタリナ・トマチェフスキー『開発援助と人権』（監訳：宮崎繁樹、久保田洋）国際書院、1992年

第12章 Women's Education in Developing Countries

and International Cooperation

Margaret Sutton

I am honored to be here today among the most distinguished scholars, practitioners and students of international assistance in Japan and doubly honored to be invited as a speaker. As someone deeply involved in international assistance to education, this is an occasion for me to learn more about Japanese activities in this area.

The topic of my paper today is “Women's Education in Developing Countries and International Cooperation.” I will be addressing this topic anthropologically, that is, with explicit attention to cultural practices, meanings, and values. There are two aspects of anthropology which are particularly relevant to my topic. The first is “ethnography,” the traditional form of anthropological research and analysis. As different national traditions of anthropology developed in Europe at the turn of the twentieth century, ethnography became the common mode of learning and writing about groups of people considered “primitive” or societies considered “simple.” Based upon long-term field work as a “participant observer,” an ethnography in the traditional sense is a monograph presenting the customs and social structures of, for example, the Nuer people of the Sudan,¹ the Trobriand Islanders of the South Pacific,² or the Kwakiutl Indians of British Columbia.³ Over the past twenty years, a small number of scholars have conducted the requisite field work to create ethnographic analyses of girls' and/or women's education. I will discuss these *ethnographies of gender and education* in the second part of my talk.

Following this discussion, the paper turns to a more contemporary mode of anthropological study, what is being called “the anthropology of policy.” In simple English, the anthropology of policy is the study of policy formation and its consequences as cultural phenomenon. In other words, it draws upon the tools and concepts of anthropology to understand policy processes and practices. This is a topic on which I am presently working in collaboration with my colleague, Professor Bradley Levinson.⁴

One important characteristic of the anthropology of policy is that it requires its practitioners to be “participant observers” in the cultures of policy making.⁵ In my own case, twenty years of experience as an evaluator, program designer, and researcher with agencies like USAID, the World Bank, UNICEF, UNDP, and the Asian Development Bank provides the experiential basis for analyzing the cultures of international assistance to education. This is a subject in which I regularly offer a doctoral-level seminar. Within international assistance to education, most of my work in the last ten years has focused on girls' and women's education, and I also teach about this topic at the graduate level. I draw upon this experience throughout the paper, but would like to begin by summarizing

what it has taught me about the field of international assistance to girls' and women's education. This will provide a common ground for the more analytic remarks that follow.

I believe that looking at girls' and women's education through the lenses of ethnography and of the anthropology of policy can raise some critical issues which need to be considered in the formulation of Japanese assistance strategies in support of girls' and women's education. I will speak to these points in the conclusion of the paper.

1. International assistance to girls' and women's education

The 1990 World Conference on Education for All, held in Jomtien, Thailand was a symbolic launching point for intensified international support to girls' and women's education. Affirmed by Ministers of Education from around the world, as well as representatives of most multi-lateral, bi-lateral, and international non-governmental organizations involved in educational assistance, the World Declaration on Education for All underscored the fact that two-thirds of the world's children who are not in school are girls. It went on to designate the education of girls as one of the highest priorities for international agencies and national governments. Although UNESCO had published a few monographs on the subject in the 1960s and 1970s, major programmatic support by international agencies for girls' and women's education began only a few years before Jomtien.⁶ Between 1988 and 1991, USAID inaugurated three country activities which over time have become models for promoting girls' education. The Guatemala BEST project, in which JICA has cooperated, featured coalition building among government and large private sector interest and scholarships for indigenous girls to attend primary school. The innovative Balochistan Education Project created a process and institutional support for developing contracts between communities and government to provide schools for girls. The NGO created in the process has become a vital actor in education for girls in Pakistan. The GABLE project in Malawi employed a "Theater for Development" program to mobilize community support for girls' education. Following Jomtien, the World Bank, UNICEF, and UNESCO expanded their programming and promotion of girls' and women's education.

Since the Jomtien Declaration, there has been an outpouring of documents from these and other organizations, advocating the cause of girls' education and illustrating program and project activities. I have identified over a hundred such documents in the public domain. Despite the volume of printed work, a rather narrow set of ideas has circulated around girls' education and thereby framed policy and programmatic measures by international assistance agencies for the past decade. These ideas include the need for adequate sanitary facilities, local women as preferred instructors for rural girls, the need to convince parents of the importance of girls' education, and the value of community contributions to school finance and management as a means of expanding access.⁷ All of these measures have contributed in different places to improving the situation of girls' education. None, however, has gotten to the core issue, which is the relationship of formal education to the

structure of gender relations. In addition, the majority of international agency support has gone to the formal education of girls in primary schools, with many fewer resources devoted to women's education, whether formal or nonformal.

Nonetheless, it is clear that the situation of female education, at least in terms of primary schooling for girls, has improved dramatically in the past decade. It is surely appropriate for practitioners in international assistance agencies to take some credit for this fact, though national governments, local activists and educators, and the forces of cultural change may bear more of the explanatory weight. Today, there exists among policy makers near-universal agreement that all girls should benefit from formal schooling to the same extent as boys. Indeed, the topic of equality in education was perhaps the least contentious section of both the Cairo (1994) and the Beijing (1995) Declarations.

And yet, most of us here today harbor some belief that there is still much room for action when it comes to the issues of girls' and women's education. It is still the case that a measurable gender gap exists in educational participation in many countries, though it is declining globally at the primary level. A recent study in which I participated, an USAID Impact Evaluation, highlighted another recalcitrant issue related to girls' education. The summary report, entitled *More But Not Yet Better*, underscored the need to look not only at the numbers of boy and children who are enrolled in school, but at the quality of that experience for different children. Moreover, as both social activists and ethnographers of education remind us, the meaning of schooling can vary dramatically not only between a girl and a boy in the same village, but between rich and poor boys, girls of different ethnicities, and so on. Because of differences in educational quality and differences in social and economic opportunity, attaining gender parity in educational enrolments is a necessary, but by no means sufficient, condition for promoting gender equity or the empowerment of women through education. Finally, it is rare that women's roles in society are directly confronted in the construction of girls' education programs.

In short, looking to education to enhance gender equality is a complex undertaking. I believe that the two forms of anthropology which I have described, *ethnographies of gender and education* and *the anthropology of international assistance policy* can provide, if not answers, at least some of the important issues which should be debated in the formulation of Japanese assistance to girls' and women's education.

2. Ethnographies of gender and education

While international assistance for girls' and women's education has grown dramatically in the past decade, resources to support in-depth research and analysis is rarely an element of that support. As I argue in another place,⁸ most of the research conducted in support of policy and program formulation by international assistance agencies is done quickly and asks a limited number of questions. This research, on the one hand, has demonstrated repeatedly that education of girls and women has social benefits, such as reducing fertility

and improving child health⁹ and perhaps, indirectly fostering economic development.¹⁰ On the other hand, agency-based research also evaluates the impact of specific activities, such as social awareness campaigns, community participation in school management, or scholarships for girls.¹¹ The questions raised in agency research have rarely included either the meaning of education to girls and women, or the politics of patriarchy as they shape and contest the educational opportunities and experiences of girls and women around the world. These questions, however, are vital to effective policy formation in the field of girls' education. Decades of thought on education and social change around the world make it a truism that educational attainment is both a product and a source of social power (Dore, 1976; Bowles and Gintis, 1976; Carnoy, 1975). Any large-scale change in patterns of educational attainment by girls becomes a matter of altering gender relations -- and thus the dynamics of power between genders. The social and personal meanings of education also change in the process.

Ethnographic research could be invaluable for sound project formulation, because its strength is in grasping complexity. However, it is unusual for international agencies to avail themselves of such strength. Ethnographic research is time-consuming and thus always costly, at least in terms of human resources. For these and other reasons, international agencies rarely commission such studies, whether in education or in other sectors. A few ethnographically-informed studies of girls' education have been subsidized by USAID and the World Bank. These include the work of Joy Wolf in Ghana and India¹², of Katherine Anderson-Leavitt in Guinea,¹³ and of Eileen Kane in the Gambia.¹⁴ These studies all demonstrate the importance of addressing local perceptions of the purpose of schooling for girls as well as boys, in order to enhance the prospects that all children will have effective access to education.

The majority of ethnographic research on gender and education has been undertaken as dissertation research, some of it resulting in publications, some not. For example, Biraimah (1982),¹⁵ Prouty (1992),¹⁶ and Kilo (1994),¹⁷ have shown how, in specific contexts, teachers may teach differently to girls and boys, how the presence or absence of extended-family support can determine the extent of schooling for girls and boys, and how girls may respond defiantly to negative messages about their own educability. Taken as a whole, these studies make two important points. First, they show that parental decisions about schooling, for girls as well as for boys, are generally rational and informed by the best interests of the child as they are perceived in particular social locations -- defined by poverty or wealth, by labor market opportunities and subsistence needs, by the extent to which safety of the child can be ensured, and so on. At the same time, ethnographic studies of girls schooling demonstrate over and over again that "barriers" to effective education for girls and women are context dependent. While we can generalize about possible problems like opportunity costs of girl children's labor, the availability and attractiveness of schooling, the possibility of sexual harassment or abuse, and so on, there are no blanket formulas that fit every situation. On the contrary, I would argue that

effective support for girls' and women's education can only be generated through interventions tailored to specific groups of girls and women, in specific contexts.

To give two examples, think of what would be needed to support education for all girls in rural Guinea, or in remote areas of Pakistan. The study that I did of a social mobilization campaign in Guinea demonstrated that parental attitudes towards girls' schooling were very positive indeed. While this was perhaps not so in the past, it is my distinct impression that all over the world today, it is rarely parental attitudes that prevent girls from attending school. Moreover, parents in even the poorest communities have taken the initiative to build new schools and classrooms. What is lacking in rural Guinea are teachers, and the shortage is acute. With just over forty percent of all children enrolled in primary schools in Guinea, the teaching force would need effectively to double in order to accommodate all children. The recurrent cost implications are staggering. Yet they must be addressed, if girls are to be educated in Guinea.

In the Northern Areas of Pakistan, both infrastructure and human resources are scarce and profoundly restrict educational access. At the same time, both local government and religiously-based NGOs have acted creatively and effectively to provide greater opportunities for girls as well as boys to attend schools. Both have also provided intellectual support to teachers in their difficult jobs. In this remote and austere region, enthusiasm for education of girls and of boys is on the rise, calling for greater and greater effort by governments and NGOs. Among other challenges, however, sectarian tensions in the area constrain expanded activity by NGOs. These tensions also require women and their male colleagues to negotiate effective working relations while observing *purdah* practices.

An effective program of girls' and women's education in Guinea and in the Northern Areas might include some elements in common – new sources of finance for teachers' salaries would be my candidate. But the substance and details of the programs must be different. In Guinea, school construction is readily undertaken by communities, requiring a minimum of external support. In the Northern Areas, where building materials are both scarce and dear, provision of entire buildings makes sense. Beyond buildings and teachers the two situations diverge even more dramatically. The modes of livelihood and local histories have yielded quite different forms of household economies, of curriculum, and of the practice of Islam. Ethnographic research can help to provide the insights and perspectives necessary to effective program design in these two locales.

3. The anthropology of educational assistance policy

It is not only the human resource cost of ethnographically-informed research that undermines context sensitivity in international assistance to education. The hierarchical nature of international assistance agencies, the common mode of operating through government ministries of education, and the imbalances of power between international

agencies and recipient societies all reinforce the tendency to look for, and then impose, universal approaches to solving what are inherently unique problems. As Escobar has noted in his extensive analysis of the discourse of development,¹⁸ development thinking has a subtle and perverse twist to it. In the lingo of international assistance, the people who are most directly affected by aid programs are called “beneficiaries,” a term with an altruistic ring to it. This altruism is undermined, however, by a cognitive tendency which in the U.S. we call “blaming the victim.” To take a gender-relevant example, when people speculate about the morals and motives of a woman who has been raped, this is a case of “blaming the victim.” In the area of assistance to girls’ education, I view the constant invoking of parental attitudes as an example of “blaming the victims.”

The early preparation for the Balochistan girls’ education project has always been a lesson to me on this point. One of the first phases of this project included an extensive village-level survey. The survey had several purposes: to establish baseline enrollments on a village-by-village basis, to identify female candidates for intensive teacher training, to assess local interest in girls’ schooling, and so on. Bear in mind that Pakistan is among the countries that maintains a system of separate schooling for girls and boys, with distinct administrative structures for each. Prior to the village survey, it was believed by both national and expatriate educational experts that girls’ enrollment in primary schools was exceedingly low. There were many more schools for boys than for girls, with two to three boys’ schools for every girls’ school. What the survey showed, however, was that a substantial percentage of the students in boys’ schools were, in fact, girls. This story has two morals. The first is that official educational statistics can be unexpectedly distorted and they often are.¹⁹ It is incumbent upon program designers to inform themselves about the processes of data gathering in each country in which they work, before taking these numbers at their face value. More to the point here, the Balochistan village survey showed that many parents whom policy makers assumed to be opposed to educating their girls children were, in fact, doing so – side by side with boys, no less. I have seen the same to be true in other societies and cultures which are believed by outsiders to blindly constrain their daughters from learning and development. This is rarely the reason that girls do not go to school.

The reasons that girls do not go to school, or drop out in greater numbers, or do more poorly in math and science than boys, are not to be found in the hearts and minds of each girls’ parents. Rather, they rest in social realities and the cultural practices which make meaning of those realities. Again, the barriers, the challenges, the issues, the problems, of girls’ and women’s education are context-specific. And so efforts to change the social realities of girls’ and women’s education must likewise be shaped in specific contexts. I recognize that it is as easy to recommend sensitivity to context as it is difficult to operationalize this recommendation in the culture of international assistance to education. If there is one defining feature of the culture of international assistance, it is the drive to “totalize,” to make grand recommendations which are powerful precisely because they

seem to apply to a large number of contexts.²⁰ Think of the early theories of economic development, promising economic “take-off” for all poor countries through a linear process of industrial development and capital accumulation. In hindsight, it is clear that such a process was not and is not available to all nations.

This type of “one formula fits all” thinking is especially mistaken in the value-laden field of education and development. Unlike, for example, health, education can not be understood in a practical sense as an end in itself. Rather, for those of us who seek to expand and to improve education, we must think of it as a major vehicle for defining life opportunities. As argued most recently and eloquently by McDermott and Varenne, schooling is as much about defining failure, or “sorting” individuals, as it is about ensuring success and happiness to some. As people committed to the education of girls and women, we must ask ourselves why it is that in so many societies, girls are chosen to fail at a rate so much higher than boys.

As an anthropologist of education, I can say with confidence that educational systems both reproduce and reshape cultures. But if I had to vote one way, I would say that formal education is more of a handmaiden to culture than its ruler. When patterns of school success and failure are clearly associated with specific genders, ethnic, or linguistic groups, undoubtedly there are related differences in general well-being. Thus, thinking deeply about the education of girls and women inevitably leads us to thinking about discrimination. Discrimination is a challenging word, and an uncomfortable one. It is a word that recognizes that existing differences between the lives of women and men, or of majority and minority peoples, are neither natural nor benign. They are the manifestations of power differences. They are the terrain of struggle between those who would preserve political privilege and those who seek to equalize it.

So this is where ethnographies of education lead us – to considering the political and the value elements of the societies in which we work. In girls’ and women’s education, we are challenged by ethnography to ask not only about the portrayal of women in textbooks, but about the shape of gender relations in public and private lives. We need to consider not just how many girls are going to school today, but how that experience contributes to their lives as women. In my experience, these conversations are neither common nor welcome in the culture of international assistance to education. Except in war situations, aid administrators proclaim an aversion to interfering in national politics. And well they should, since the design of political institutions and the selection of political leaders is most certainly the privileged concern of those who are governed by them. At the same time, to claim political neutrality as an aid provider is disingenuous at best and cynical at worst. International assistance is inescapably political. All externally-funded programs provide resources that flow through some certain set of hands, thus always providing the wherewithal to grant or withhold favors. In whose hands should programs for girls’ and

women's education be shaped? I think that this is a question that bears repeated consideration.

4. Cultural interference and assistance to female education

Interfering in politics is a sensitive subject within the entire international assistance community. Interfering in culture is most particularly sensitive, I believe, among Japanese actors in international assistance. This point first came to my attention while working on the Secretariat of the Jomtien conference. As many of you know, Jomtien was not only an important moment in international assistance to girls' and women's education, but also in Japanese assistance to education. When JICA became an associate sponsor of Jomtien by committing funds to support the travel of African delegations to that conference, this marked the first Japanese investment in assistance to basic education since the end of World War II. It was a cautious but significant step which has led to the enterprise which we are addressing today: Japanese assistance to girls' and women's education.

In the discussions surrounding JICA's pledge to Jomtien, I learned that the reluctance to invest in basic education (as opposed to technical and higher education) rested in a deep uneasiness about interfering in the cultures of other nations. As it happens, I was a resident of South Korea during the revision of Japanese history textbooks in the early 1980s. Because of my first-hand experience of how former subject nations reacted to that change I am able to appreciate the depths of the dilemma which JICA did and does face in choosing to support basic education, and moreover, the education of girls and women. What is more central to the definition of culture than the form and content of basic education? What could be more deeply enmeshed in culture than gender roles?

Over the years since Jomtien, I have kept up with the activities of JICA primarily through the outstanding Japanese students whom I have had (and continue to have) the pleasure of teaching, most of whom have had some level of experience with or knowledge of JICA. I have also had a few opportunities to meet with JICA staff for information sharing around USAID activities. From these sources, I believe that the issue of cultural interference remains a sticky one for Japanese assistance to education. I admire the sensibility that lies behind this concern. It is a distinguishing feature of Japanese assistance and, I believe, can be a source of strength for Japanese assistance to girls' and women's education.

Turning a dilemma into a strength requires serious and sustained reflection, enriched by a sharing of ideas from different perspectives. I would like to conclude by offering some thoughts of my own about how reluctance to interfere in culture can become an asset in Japanese assistance to girls' and women's education.

A good place to start might be to ask what culture really is, and what it means to interfere in it. Contemporary anthropology has much to say on this subject. Among those who spend their professional lives grappling with “the culture concept,” it has become impossible to view culture as a fixed or bounded entity. The past thirty years of anthropological thought have made it abundantly clear that culture is not a fixed or bounded thing. Rather, cultures are always in motion; they are always in the process of construction, and of change. Nor is it possible to speak of a single value or meaning that is universally shared or uniformly supported by all members of what we might call a cultural group. Cultural change is animated by conflicts within cultures as well as by environmental changes.

No culture exists in isolation. The global economy, of course, binds all of our lives together and has for much longer than recent rhetoric about globalization admits. The flow of ideas is even more rapid and pervasive than the flow of goods and services. If we are all linked together ideologically and materially, if no culture is bounded or static, then what does it mean to refrain from interfering in a culture? Are we not already a part of any given culture?

The dilemma cannot be resolved so long as it is posed in the negative. Underlying the principle of no-interference is a deeper principle, that of respect. But what does it mean to respect culture, especially if we can't really say what a culture is? Although it is difficult to define culture, however, it is relatively easy to determine where culture comes from. It is a human product, in fact, it is the quintessentially human product. People make culture, in a very real sense, through each word and deed, through all interactions in which we engage and all choices that we make. Thus, to respect culture is to respect people, individually and collectively.

One of the highest forms of respect, and certainly the form most relevant to international assistance, is listening. Perhaps this sounds trite. Certainly in my country, “listening to the people” has long since become a political cliché. But when it comes to promoting a better life for girls and women, we have no choice but to listen. We need to listen to those whose lives we will affect, we need to listen to those who are working every day to improve their own societies, and we need to listen to those who wish that nothing would change. Remember, there is no single voice that can speak for an entire culture or nation.

This job of listening is severely hampered by the general and specific cultures of international assistance agencies. Rigid hierarchies and bureaucratically-driven planning cycles discourage serious listening. Single-focus agendas hamper listening. Setting priorities to satisfy the sources of funding rather than its intended recipients also makes sincere listening difficult.

What I am suggesting, in short, is that effective support to girls' and women's education ultimately requires critical reflection on the processes and practices of aid programming. This is true for all international assistance agencies and easy for none. What is unique to Japanese assistance is the unique normative framework that makes it impossible to ignore questions of fundamental principles. These are the questions that I invite you to engage. I hope that this paper has provided some stimulation to continue to reflect upon and debate the basic principles which inform Japanese assistance to girls' and women's education.

¹ Evans Pritchard, 1940, *The Nuer*. New York: Oxford University Press.

² Bronislaw Malinowski, 1922, *Argonauts of the Western Pacific*. New York: Dutton.

³ Franz Boas, 1966, *Kwakiutl Ethnography*. Chicago: University of Chicago .

⁴ See Margaret Sutton and Bradley Levinson, eds., *Policy as Practice: A Sociocultural Approach to the Study of Educational Policy*, Ablex Press (forthcoming, 2000).

⁵ see Bradley A. Levinson and Margaret Sutton, "Policy as/in Practice: Developing a Sociocultural Approach to the Study of Educational Policy," introduction to *Policy as Practice: A Sociocultural Approach to the Study of Educational Policy*, Ablex Press (forthcoming, 2000)

⁶ see Margaret Sutton, 1999, "Access to Education," in *Women in the Third World**

⁷ These interventions were widely publicized in the agency sphere through the USAID-sponsored monograph *Educating girls: Strategies to increase access, persistence, and achievement* (Tietjen, Washington, D.C: ABEL, 1991).

⁸ Margaret Sutton, "Policy research as Ethnographic Refusal: The Case of Women's Literacy in Nepal," in *Policy as Practice: A Sociocultural Approach to the Study of Educational Policy*, Ablex Press (forthcoming, 2000).

⁹ Cochrane, S. H. (1979). *Fertility and education : what do we really know?* Baltimore: Published for the World Bank [by] Johns Hopkins University Press; Cochrane, S. H., O'Hara, D. J., & Leslie, J. (1980). *The effects of education on health*. Washington, D.C.: World Bank.

¹⁰ Schultz, T. P. (1993). Returns to women's education. In E. M. King & M. A. Hill (Eds.), *Women's education in developing countries : barriers, benefits, and policies* (pp. xiii, 337). Baltimore: John Hopkins University Press.

¹¹ See Sharon Benoliel, Chloe O'Gara, Margaret Sutton and Karen Tietjen, 1999, *More, But Not Yet Better*, USAID Impact Evaluation.

¹² Joyce Wolf and Mihira Karra, 1994, *Education's Impact on Girls: Five Generations of an Indian Family*, Washington, D.C: ABEL. *Need Ghana reference

¹³ Katherine Anderson-Leavitt, World Bank *complete reference.

¹⁴ *film reference

¹⁵ Biraimah, Karen Coffyn, 1982, "The Impact Of Gender-Differentiated Education On Third World Women's Expectations: A Togolese Case Study." Unpublished dissertation, State University Of New York At Buffalo.

¹⁶ Prouty, Diane K. Vanbelle, 1991, "From The Outside Looking In: Women And Education in Francophone Central Africa." Unpublished Ph.D. dissertation, Michigan State University.

¹⁷ Kilo, Margaret Hilda, 1994, "Family Support For Education: Explaining Differences In Academic Performance In Cameroon." Unpublished Ph.D. dissertation, Stanford University

¹⁸ Arturo Escobar, 1995, *Encountering development : The making and unmaking of the Third World*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

¹⁹ see for example Joel Samoff, 1999, "Institutionalizing international influence." In R. F. Arnove & C. A. Torres (Eds.), *Comparative education : The dialectic of the global and the local* (pp. 51-90). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.

²⁰ See Escobar for an extended treatment of this point.

(研究会報告)

第Ⅲ部

地域別の現状と課題

第13章 東アジアにおける女子教育の現状と課題

熊野敬子

1. はじめに

本研究は、東アジア地域の途上国の女子教育を取りまく状況を総合的に考察するものである。特に、NIES と呼ばれるようになったシンガポール・韓国・香港や、次に続く工業国マレーシア・タイ、そして中国・インドネシア・フィリピン・ベトナム・ラオスに焦点を当てている。これらの国々は、一人当たりGNPに大きな格差が見られ、発展段階にも違いが見られるが、フィリピン・ラオスを除いてほとんどの国がめざましい経済成長を遂げている。このような急速な経済成長には、教育の拡大が大きく貢献しているとされており、ユネスコ世界教育白書¹によると、初等教育の就学はほとんど行き渡り、非識字率についても、ラオスを除いては人口の5分の1以下と報告されている。ジェンダー格差も他の地域の途上国と比べて小さく、東アジア地域は、他地域の途上国と比べて最も高いレベルの教育が行われている地域といえる。また、教育の進展に伴って、労働力に占める女性の割合も高くなってきており、女性の社会進出も徐々に進展してきている。

しかしながら、依然としてジェンダー格差がなくなったわけではない。東アジア地域の現状を分析し、さらに女子教育の進展をはかるためにどのようなアプローチが必要であるかを考察していく必要がある。

2. 女子教育の現状と課題

女子教育の現状を分析するとき、識字率と就学率は基礎的な指標として重要である。さらに、高等教育における教育形態や専攻分野のジェンダー格差が存在している点があげられる。以下、この三つの点について考察することにする。

(1) 識字率

識字率のジェンダー格差は、単に男女の教育機会の格差を表しているだけではない。社会の発展、及びその社会の教育の機会を提供するだけの力の有無をも明らかにしている²。

表1の非識字率を見ると、まず、国による格差があることが読みとれる。韓国ではほとんどなくなってきているのに対して、ラオスではまだ半分近くの者が非識字者である。

また、識字率のジェンダー格差は依然として大きい。ラオスでは女子の半分以上、中国では女子の約3割が非識字者である。

これらは、東アジア地域の国々で、未だに非識字者が多く存在し、その多くは女性であることを示している。ジェンダー格差が小さい国はフィリピンである。フィリピンは植民地時代より宗主国の影響もあって女子教育に対する抵抗が少なかったためといわれている³。

表1:東アジア地域の成人非識字率%(1995)

国名	男性	女性	全体
中国	10.1	27.3	18.5
香港	4.0	11.8	7.8
インドネシア	10.4	22.0	16.2
韓国	0.7	3.3	2.0
ラオス	30.6	55.6	43.4
マレーシア	10.9	21.9	16.5
フィリピン	5.0	5.7	5.4
シンガポール	4.1	13.7	8.9
タイ	4.0	8.4	6.2
ベトナム	3.5	8.8	6.3

出典：World Education Report1998

(2) 就学率

表2は学歴別の男女就学率を示している。中国・香港・韓国・フィリピン・シンガポール・ベトナムでは1975年の時点で、既に全ての子どもに対する初等教育を達成していた。その他の国も1985年にはほとんどの国が達成している。ただし、中国やインドネシアなどでは都市と農村部との格差が激しく、中国では辺境地域の少数民族の教育環境はまだまだ遅れている。1992年のデータでは、チベット自治区では初等教育の女子就学率は、47.56%と報告されている⁴。

中等教育就学率の伸びは著しく、特に女子が顕著である。中でも韓国は著しく女子の中等教育就学率が伸び、1975年から1985年までに48%から91%に大きく増加し、1995年には男女とも全てに行き渡っている。香港も1975年から1995年の間に女子が47%から72%へと大幅な伸びを示し、現在では女子が男子の就学率を追い越してしまっている。その他

表2:学歴別男女粗就学率 (1995)

		初等教育			中等教育			高等教育		
		全体	女子	男子	全体	女子	男子	全体	女子	男子
中国	1975	122	114	130	46	38	54	0.6	0.4	0.7
	1985	123	114	132	40	33	46	2.9	1.7	3.9
	1995	118	117	119	67	62	70	5.7	4.0	7.3
香港	1975	120	117	122	49	47	51	10.0	5.3	14.7
	1985	106	105	107	70	72	67	13.3	9.4	16.7
	1995	96	97	95	75	77	73	21.9	19.7	23.9
インドネシア	1975	86	78	94	20	15	25	—	—	—
	1985	117	114	120	41	—	—	6.3	4.1	8.5
	1995	114	112	117	48	44	52	11.1	8.6	13.5
韓国	1975	107	107	107	56	48	64	10.2	5.9	14.6
	1985	97	98	98	92	91	93	34.0	21.2	45.8
	1995	101	101	100	101	101	101	52.0	37.6	65.5
ラオス	1980	94	86	102	18	14	21	0.5	0.3	0.6
	1985	111	100	121	23	19	27	1.6	1.1	2.0
	1995	107	91	123	25	19	31	1.5	0.8	2.2
マレーシア	1975	91	89	92	43	39	48	2.8	1.6	4.0
	1985	101	100	101	53	53	53	5.9	5.2	6.6
	1995	91	92	91	57	59	55	10.6	—	—
フィリピン	1980	113	113	113	65	69	61	27.6	28.5	26.8
	1985	107	107	108	64	65	64	24.9	—	—
	1995	116	—	—	79	—	—	27.4	31.5	23.4
シンガポール	1975	110	107	113	51	52	51	9.0	7.3	10.7
	1985	111	109	113	59	60	58	13.6	10.4	16.6
	1995	—	—	—	—	—	—	33.7	30.7	36.7
タイ	1975	83	80	87	25	23	28	3.3	2.7	4.0
	1985	96	—	—	30	—	—	19.0	—	—
	1995	87	—	—	55	—	—	20.1	—	—
ベトナム	1975	107	108	106	39	41	38	2.1	1.6	2.6
	1985	103	100	106	43	41	44	1.9	—	—
	1995	114	—	—	47	—	—	4.1	—	—

出典：World Education Report1998

の国も、中国、インドネシア、ラオス以外の国は、中等教育においてもジェンダー格差がほとんど見られない状況が読みとれる。

中国では依然として家父長的な家族形態が残っており、現在の一人っ子政策のもとで子どもを産むなら跡継ぎとしての男の子を望むなどの状況がある。その家族の伝統的な価値

親が教育の面でもジェンダー格差となって現れている。この格差は特に農村部において大きく、その理由として、退職後の安定や保障がある都市部と違って、農村部では年老いた両親の面倒を見るのは息子であるという伝統的な慣習が依然として根強く残っているからだといわれている。1990年の中国における6・14歳の子どもを対象とした調査では、「なぜ学校へ行かなかったか」という問いに対して、女子の68%が「家計が十分でなかった」と答え、72%が「働きに行っても家計の助けにならなければならなかった」と答えていると報告されている⁵。

高等教育レベルにおいては、1985年の時点で、香港、韓国、フィリピン、シンガポール、タイの5ヶ国が二ケタ台の就学率に至っていた。これらの進んだ国でも、中等教育とは違って高等教育ではジェンダー格差は依然として大きい。特に韓国では、中等教育でほとんど全ての就学を達成しているにも関わらず、1995年で男子65.5%に対して女子37.6%と開きが大きくなっている。これは、親の教育への関心が高く、教育は上流階級への登竜門として特に男子に高い教育を受けさせようと望む親が多いことが背景にあると考えられる⁶。

どの国でもジェンダー格差は年齢や学歴が増すごとに強まる傾向が見られ、高等教育では依然として女子の参加は少ない。しかしながら、その中でも、シンガポールは1985年から1995年の間に10.4%から30.7%と大幅に増加し、ジェンダー格差もそれほど大きくなくなる。香港も同様に女子の高等教育への参加が伸びている。

(3) 高等教育における教育形態や専攻分野のジェンダー格差

東アジア地域では、両性がさまざまなレベルの正規の教育に、かなりの程度平等に参加できるようになってきたといえる。それにつれて、次の段階として望まれることとして、

教育形態や専攻分野のジェンダー格差という視点を取り上げられるようになってきた。これは、教育形態や専攻分野の選択が職業上の展望と大きく関連しており、この点からも改善の必要性が指摘されたからである⁷。このような男性に与えられているさまざまな教育形

表3：中等レベル職業教育分野別女子在学者の割合、1980年と1992年

	商業・サービス		工芸・工業技術	
	1980	1992	1980	1992
インドネシア	54.9	67.7	2.3	2.3
ラオス	18.8	21.7	19.6	7.9
マレーシア	87.6	80.1	11.9	7.0
韓国	69.3	78.9	12.2	6.4

出典：World Education Report 1996

態や専攻分野と同様な機会を女性も享受すべきだとする考え方は、近年になってやっと国際的に受け入れられるようになってはきたが、その前途には大きな壁が立ちはだかっている。それは社会に存在する社会的慣習が、ある専攻分野への女子の参加に制約を加えてきたといえるからである。東アジア地域の社会においても、その社会的慣習が、教育の諸形態や専攻分野のジェンダーによる偏りをむしろ好ましいと見なしてきている背景があると考えることができる。

大多数の国では、中等レベルからいろいろな種類の学校が見られるが、普通中学校のほかにいろいろな職業技術学校を設置している。表3は、東アジア地域の国々の職業分野別の女子在学者の割合である。これを見ると、明らかに、女子は一般的に工芸・工業技術的職業向けコースよりも、商業・サービスの職業向けコースでの在学者率がかなり高いのが

わかる。1980年から1992年までの間に、このパターンにはほとんど変化が見られない。このパターンが、女子に不利に働くとは必ずしもいえない。なぜならほとんどの国で商業、特にサービス分野での雇用が他の分野よりも成長しているからである。

表4:高等教育の主要学問分野—学問分野ごとの女子学生の割合(%)—(1995)

	全体	教育	人文科学	法学及び 社会科学	自然科学と 工学農学	医学
香港	43	66	75	59	19	47
インドネシア	35	43	41	37	23	48
フィリピン	57	79	56	71	27	75
韓国	35	72	57	37	16	53
タイ	53	60	68	56	23	77

出典:World Education Report 1998

次に、表4を見ると、高等教育で女子学生が少ない学問分野は自然科学、工学、農学の分野で、これらの分野は男子が支配的な学問分野となっていることがわかる。教育・人文科学・法学・医学の分野

で女子が多くを占めている。保健及び教育関連の職業は現在の女性の二大専門職であり、高等教育の専門分野の選択において見られるジェンダーの偏りが将来の職業と連動していることが読みとれる。これら現在女子に支配的な職業も社会・経済の発展初期には男性の職業であったものだが、経済の発展に伴って、新しい高収入の職業に男性が移っていったその空席を女性が埋めたのだという指摘ができる⁸。言い換えれば、その他の分野でも男子の枠の隙間を女子が埋めるように進出していっている状況が存在していると考えられる。

このように、中等レベルの職業教育分野だけでなく、高等教育における専攻分野の偏りは労働市場での女子の地位を反映していると考えられる。中等レベルの職業教育では、商業・サービス分野での女性就業の進展が、また、高等教育レベルでの専攻分野の選択には、女性の専門職として保健及び教育関連分野の需要が背景にあって影響を与えていると考えられる。

また、これらの教育分野や職業の選択の偏りの背景には深く根付いた社会的慣習による制約が働いていると考えられる。女子の場合、将来主婦や母親として家事労働に従事することを見込んで、女子が自立できるような専門分野の習得を目指すのではなくて、家庭の補完的な低賃金労働へと結びつくような学問分野の選択がなされているのではないかと⁹、それが人文科学分野が女子の多くを占める分野である理由となるであろう。

さらに、専攻分野の偏りの理由として、理科や数学で女子が男子よりも学力面で劣るであろうという考えが未だに残っている。この考え方が女子の自然科学分野への進学を妨げていることもいえるだろう。この女子の数学の劣等については長い間議論の多い問題であった。しかしながら、その整合性を打ち消す調査データも存在する。TIMSS(Third International Mathematics and Science Study)のデータによると、シンガポール、タイでは女子の方が男子の点数よりも勝っているという結果がでて¹⁰。これらの例からみても

[学問分野の定義]

教育:教育学と教員養成。
 人文科学:人文科学一般、美術系、宗教学、神学。
 法学及び社会科学:法学や社会科学、行動科学、商学及び経営学、家政学、マスメディケーション、サービス業関連の学問。
 自然科学と工学・農学:自然科学一般、工学一般、数学とコンピュータ科学、建築学、都市計画、運輸通信、貿易・手工業・産業関連のプログラム、農学、林学、水産学。
 医学:医療及び保健分野の学問。

女子の能力についての偏見に対する挑戦が必要となるであろう。

3. 女子教育進展の要因

女子教育の進展の背景にはいくつかの要因が考えられる。その中でも経済的要因と政府の政策的要因、そして文化的要因とが考えられる。この三つの点について、東アジアにおいて女子教育を巡ってどのような状況があるのだろうか。

(1) 経済成長と女子教育の進展

教育の拡大が経済や科学技術の急速な発展をもたらしたといえると同時に、その逆もいえることができ、教育の拡大に経済的要因が大きなウエイトを占めていると考えることができる。東アジア地域はその一つの例として当てはまるといえる。

表5を見ると、過去10年間の東アジア地域の経済発展の著しい成長が明らかである。

1985年から1995年の一人当たりGNPの年平均増加率はほとんどの国で4%以上となっている。中でも中国、タイ、韓国は8%以上の年平均成長率を記録している。

タイは、1980年代に高度経済成長を遂げ、途上国の段階から中進国の段階に進みつつある。このような

経済の発展は人々の教育への意識をも変えてきた。つまり、経済発展がさらに優秀な人材を必要とし、農村部においても、人々は中学卒業資格がないと工場には雇用されないことを認識するようになった¹¹。こうして職業と学歴が結びついて捉えられるようになったのである。このような人々の教育観の変化は女子教育の進展にもつながっている。

また、経済成長は学費の相対的低下をもたらし、所得増加が女子を教育へと参加させる余力を生み出すという点でいっても、経済成長が女子教育にプラスに働くことがいえるだろう。

経済が低迷しているフィリピンの場合は今のところ例外にあたる。フィリピンは女子教育が進展している国の一つであるが、経済発展によるとは言えず、長年の教育政策による成果と考えられる。

また、表6に示されているように、経済成長にもなって、成人労働者のジェンダー格差は徐々に狭まっている。もともと女性の労働力率が高かった中国、ラオス、ベトナムはわずかながら伸び、インドネシア、マレーシア、韓国、シンガポールでは大幅に増加している。これは経済成長の著しい国において労働力不足が生じ、そのため女子労働が急激に進

表5：一人当たりGNPと人口(1995)

国名	一人当たりGNP		人口	
	1995 US\$	年平均増率 1985-95 (%)	1995 百万人	年平均増率 1985-95 (%)
中国	620	8.0	1220.2	1.3
インドネシア	980	6.0	197.4	1.7
フィリピン	1050	1.5	67.8	2.2
タイ	2740	8.4	58.2	1.3
マレーシア	3890	5.7	20.1	2.5
韓国	9700	7.6	44.9	1.0
シンガポール	26730	6.2	3.3	2.1
香港	22990	4.8	6.1	1.2
ベトナム	240	4.2	73.7	2.1

出典：World Education Report1998

表6:成人労働人口に占める女性の割合 %
(15歳以上) (1995)

	1970	1996
中国	42	45
香港	35	37
インドネシア	30	40
韓国	32	41
ラオス	45	47
マレーシア	31	37
フィリピン	33	37
シンガポール	26	38
タイ	48	46
ベトナム	48	49

出典：World Bank Atlas 1998年

んだためということがいえる。マレーシアでは、1970年代以降、自由貿易区に多国籍企業が進出し、電子・電気産業では労働者の79%を女性が占めた¹²。

こうして、今や女性は経済成長の重要な担い手であり、東アジアの経済発展に欠かすことのできない存在となっている。これらが各国の経済政策の一端に女子教育の促進を掲げる状況を進展させているといえる。

しかしながら、このように東アジア地域の女子教育が進展している状況下でも、未だ大きな課題として残されているのは、高等教育段階における大きなジェンダー格差の存在である。その背景にも経済的要因が関わっている。つまり、女子労働の参入が期待される現在においても、その仕事内容は不熟練労働が大半であり、専門的・技術的部門では、教師や看護婦などのほんの一部の職種しかない。

例えば、マレーシアの多国籍企業は電子・電機産業における組立部門などに手先の器用で、従順で、低賃金の女子を雇用している¹³。これらの企業には農村部からのマレー系女性が多く参加している。ここでの労働は中等教育までの能力は必要とするが、高等教育までは必要としないのである。

このように女子教育と経済的要因、労働市場要因とは常に連動しており、今後さらに女子教育の拡大へと進展するためには、学歴と労働市場でのニーズがかみ合うような産業転換が必要となるであろう。

そのような段階に達した国として、シンガポールをあげることができる。シンガポールでは、高等教育への女子の参加が1985年の10.4%から1995年には30.7%と大幅に増えるとともに、30%台の進学を達成している。依然としてジェンダー格差が残っているもののそれはわずかであり、教育による人材育成が進んだ国となった。この国の経済発展の歴史的経緯を見ると、1960年代に労働集約的部門の工場移転をはかる多国籍企業の進出によって、工業部門の女子労働が急激に伸びた時代を経験している。1980年には工業部門に女子の占める割合は46.0%となるが、その後シンガポール国内の人件費の上昇に伴って、労働集約的部門はさらに周辺のマレーシアやタイにシフトすることとなった。そして1990年代に入って工業部門を抜いて女子が占めるようになったのは、保険・金融・不動産の関連業種や各種サービス業・商業の関連業種である¹⁴。この段階まで来ると、女子が受けた高等教育が有効に発揮されるようになる。

このように、世界経済のグローバル化に影響を受ける労働市場の要請は国の教育政策に影響し、その国民の教育観を変容させてきている。

(2) 女子教育政策

1990年タイのジョムティエンにおける「万人のための教育世界会議」以来、女子教育に与える国際政治力が増し、ほとんどの国で女子教育が教育政策の中でも優先課題であるという考えが受け入れられている。具体的にどのような政策が試みられ、女子教育の推進に成果をもたらしているであろうか。東アジア地域における女子の就学に影響を及ぼすとされるいくつかの学校内の要因についてまとめてみたい。女子教育の進展のためには、女子の就学を促す意味で有効な学校教育の条件があると考えられる。学校のやり方次第で女子教育を促進することにもなることがわかっている。以下それぞれの国の事例をもとに学校の有効性を考察したい。

(i) 住居に近接する学校

学校の数を増やすことがまず必要である。マレーシアでは、新経済政策(NEP)により農村部に多くの中等学校を建設し、子どもの居住地に中学校を建て成果をあげた。この政策は特にブミプトラ政策と呼ばれ、マレー人と他の中華系、タミル系の人々との格差を是正するための政策がとられ、特に農村部のマレー系の男女の子ども達の就学を促進させた¹⁵。韓国では、1961年から1985年までに中等学校の数が71倍に増え、生徒数も8倍に増えた¹⁶。

また、女子にとっては学校への距離が大きな問題であり、学校の数が多くなれば女子が就学できるようになる可能性も高まることになる¹⁷。

(ii) 地域の実情に合わせた学校形態

学校の形態や質は女子の教育に大きく影響している。宗教的な色合いの濃い社会では、女子を宗教教育へ入れることを望むことが多い。例えばマレーシアでは、ムスリムの女性観により、イスラム教の伝統的な教育を女子に与え、良いムスリム、良い妻の育成を望む親が多い¹⁸。また、タイにおいて女子校の方が男女共学よりも学習到達度が高かったという報告もある¹⁹。また、中国の甘粛省では女子が小さい兄弟を共に学校へ連れてくることを許可したりしている²⁰。

(iii) 女性教師の大きな役割

女子の就学にもっとも大きな影響を及ぼすと考えられている学校内の要因としては、女性教師の存在がある。女子の教育参加は男子の場合以上に女性教師の存在と相関している²¹。多くの国で、特にイスラム教国では、娘が男性教師に教わることをいやがる親が多いといわれている²²。フィリピンでは男性教師は非常に少ない。

(iv) 教育費の補助

学費(授業料、本、服、寄宿寮、通学費)は男子よりも女子にとって教育を受けるかどうかの高い要因となる。インドネシアでは1976年に公教育を無償としたのをはじめ、マレーシアやその他の国でも無償となっている。インドネシアでは大規模な教科書計画を実施し、マレーシアでも教科書ローンや食糧配給プログラム、中等学校レベルでの奨学金制度などを定めた²³。韓国では大学において女子の方が多くの奨学金を受けている²⁴。これらの経済政策は有効であったといえる。

表7：各国の女子教員数(%) (1995)

	年	初等教育	中等教育
中国	1995	47	36
香港	1995	76	51
インドネシア	1995	52	39
韓国	1995	59	41
ラオス	1995	42	39
マレーシア	1995	59	54
フィリピン	1985	95	95
シンガポール	1992	71	63
タイ	1980	33	57
ベトナム	1985	70	63

出典：World Education Report1998

(3) 女子教育の背景にある文化的要因

文化的要因とは、人々の心の中にある長い間かけてつくられ守られてきた伝統的慣習や価値観であり、この伝統の文化的背景をもった社会に人々は大きく依存して生活している。女性の地位や教育状況はこうした社会に大きく制約を受けているといえる。

(i) 家族制度

女子教育にマイナスに働くものとして、家父長的な家族制度がある²⁵。この家族制度のもとでは、女性の地位が低く、息子の教育は娘の教育よりも優先される。娘は男兄弟のために経済的な貢献を求められることさえある。また、せっかく娘に教育を付けさせても、結

婚すればその稼ぎの受益を受けるができないため、娘への教育の投資が無駄だと考える親も多い²⁶。逆に女性の経済活動が家計を支えるというタイでは、結婚後、娘とその両親の同居が一般的であり、娘が両親の老後を続けてみるため、息子と同じぐらいに娘の教育は大切だと考えられている²⁷。

(ii) 宗教

儒教やイスラム教などの宗教の伝統的な価値観には男尊女卑の考え方が色濃く残っており、男子への教育は女子よりも重視される傾向が多く見られる²⁸。イスラムの社会では、男子の教育は好ましいと考えられているが、女子に対してはそうではない。却って、女子が教育を身につけることによって、伝統的に期待されている役割にそぐわなくしてしまう恐れがあるとして女子の教育に懐疑的な面が見られる。しかし東アジア地域のイスラム国であるマレーシアやインドネシアでは、教育に関して、そのようなひどいジェンダー格差があるわけではない²⁹。

(iii) 結婚事情

女性が早婚であればあるほど就学率の低さにつながると考えられているが、相関関係が証明されているわけではない³⁰。香港の場合、女性は晩婚で、結婚の前に働くことによって両親に仕送りすることが多いため、女子の教育は男子の教育と同様に重要と考えられている³¹。学歴のある女性は結婚前に働くため、結婚が遅くなる傾向があることが言われている。また、女性の学歴は社会経済的地位につながるが、学歴のある女性を嫌う男性の多いことが言われている。中国の男子大学生の調査では、同じ大学生の女性と結婚すると答えたのは28%しかいなかった³²。特に中国では女性の高学歴が結婚の妨げになるという考えも残っている。

結婚に際して取り交わせれるダウリーは、女子教育に経済的な影響を与えるという意味で重要な文化的要因となる。娘の両親が負担するダウリーは、両親にとって大変な負担となる。東アジア地域では、娘が教育を受けている場合、その教育がダウリーの代わりとしてや財産として評価されている。それゆえ、親にとって、教育を受けさせることで新郎にダウリーの代わりとすることができるのである³³。

4. おわりに

東アジア地域の女子教育の状況は大きく進展してきている。その大きな要因として、経済成長があげられる。高い経済成長が女子労働需要を増加させ、男子だけでなく、女子の質の良い人材育成へと向かわせている。また、各国の教育政策も女子教育を進展させている大きな要因である。1976年から1985年まで「国連婦人の10年」と定め、女性問題の解決に向けて世界的規模での取り組みがなされるようになった。今や、どの国も女子についての政策をその国際的な動向を考慮せずには策定、実施できなくなっている。教育政策についても、女子教育を優先課題とする世界的な合意が得られるようになり、各国政府の積極的な取り組みが始まってきているといえる。そして最後に、文化的要因となる伝統的価値観が大きく関わってきていると考えられる。今後この伝統的な価値観や社会的な慣習がどのように変容していくかで、それぞれの国や地域によって、女子教育の進展状況に大きな差が生まれることになるだろう。

教育の男女平等への取り組みは、女性の社会的地位の向上のためであると同時に、社会

全体の発展に大きく結びついている。そういう意味で、今後ますます教育政策の中心に位置付けられることになるだろう。有効な女子教育政策を実施するためには、各国の女子教育を巡る現状をさらに多角的に研究する必要があると考える。

注

- ¹ ユネスコ編 世界教育白書 1996 東京書籍 p.32. この数値には正規を過ぎた子どもの数が含まれている。
 - ² 同上, p.24.
 - ³ Tilak, Jandhyala B.G. 1993, "7. East Asia" in King, Elizabeth M. and Hill, M. Anne (eds.), *WOMEN'S EDUCATION IN DEVELOPING COUNTRIES: Barriers, Benefits, and Policies*, Johns Hopkins University Press for The World Bank, Baltimore. p.251.
 - ⁴ Grace C.L. Mak 1996, "THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA" in Grace C.L. Mak (eds.), *Women, Education, and Development in Asia: Cross-National Perspectives*, GARLAND PUBLISHING, INC. NEW YORK AND LONDON. p.16.
 - ⁵ 同上, p. 6.
 - ⁶ Oksoon Kim 1996, "SOUTH KOREA" in Grace C.L. Mak (eds.), *Women, Education, and Development in Asia: Cross-National Perspectives*, GARLAND PUBLISHING, INC. NEW YORK AND LONDON. p.52.
 - ⁷ 前掲 1, p.50.
 - ⁸ 国際連合, 日本統計協会訳(1995)『世界の女性 1995—その実態と統計—』
 - ⁹ 前掲 3, p.260.
 - ¹⁰ TIMSS(IEA Third International Mathematics and Science Study), 1994-95 によると、シンガポールの 8 学年の男女の数学の平均点は、男子の 642 点に対して、女子は 645 点と上回っている。また、タイについても男子 517 点に対して、女子 526 点という結果となっている。その他、男子より女子の方が平均点を上回る国が七ヶ国存在している。
 - ¹¹ 箕浦康子(1999)『タイ・バングラデシュ・日本における保健・衛生知識の普及と学校教育—心理・教育人類学的アプローチ—』平成 9 年度～平成 10 年度科学研究費補助金(国際学術研究)研究成果報告書, p.40.
 - ¹² 吉村真子(1998)『マレーシアの経済発展と労働力構造—エスニシティ, ジェンダー, ナショナルリティ—』法政大学出版局 p.139.
 - ¹³ 同上, p.138.
 - ¹⁴ Guat Tin Low 1996, "SINGAPORE" in Grace C.L. Mak (eds.), *Women, Education, and Development in Asia: Cross-National Perspectives*, GARLAND PUBLISHING, INC. NEW YORK AND LONDON. p.154.
 - ¹⁵ Robiah Sidin 1996, "MALAYSIA" in Grace C.L. Mak (eds.), *Women, Education, and Development in Asia: Cross-National Perspectives*, GARLAND PUBLISHING, INC. NEW YORK AND LONDON. p.125.
 - ¹⁶ 前掲 6, p.52.
 - ¹⁷ 前掲 3, p.264.
 - ¹⁸ 前掲 3, p.265.
 - ¹⁹ 前掲 3, p.265.
 - ²⁰ 前掲 3, p.265.
 - ²¹ 前掲 1, p.44.
 - ²² 前掲 3, p.267.
 - ²³ 前掲 3, p.267.
 - ²⁴ 前掲 3, p.267.
 - ²⁵ 前掲 3, p.269.
 - ²⁶ 前掲 3, p.269.
 - ²⁷ 前掲 3, p.269.
 - ²⁸ 前掲 3, p.269.
 - ²⁹ 前掲 3, p.269.
 - ³⁰ 前掲 3, p.270.
 - ³¹ 前掲 3, p.270.
 - ³² 前掲 3, p.270.
 - ³³ 前掲 3, p.271.
- [参考文献]

-
- 国際連合, 日本統計協会訳(1995)『世界の女性 1995—その実態と統計—』
 - 箕浦康子(1999)『タイ・バングラデシュ・日本における保健・衛生知識の普及と学校教育—心理・教育人類学的アプローチ—』平成9年度～平成10年度科学研究費補助金(国際学術研究)研究成果報告書, p.40.
 - ユネスコ編 世界教育白書 1996 東京書籍
 - 吉村真子(1998)『マレーシアの経済発展と労働力構造—エスニシティ, ジェンダー, ナショナルリティ—』法政大学出版局 p.139.
 - King, Elizabeth M. and Hill, M.Anne (eds.), *WOMEN'S EDUCATION IN DEVELOPING COUNTRIES: Barriers, Benefits, and Policies*, Johns Hopkins University Press for The World Bank, Baltimore.1993.
 - Grace C.L. Mak (eds.), *Women, Education, and Development in Asia :Cross-National Perspectives*, GARLAND PUBLISHING, INC. NEW YORK AND LONDON, 1996.
 - TIMSS(IEA Third International Mathematics and Science Study), 1994-95.

第14章 南アジアにおける女子教育の現状と課題

菅野美佐子

1. はじめに

南アジア諸国では、1991年のジョムティエン会議で「万人のための教育」が提唱されて以来、積極的に女子教育の改善に努めてきた。しかし、依然として女子の就学率や識字率は低い現状がある。これは南アジアが、スリランカやインドの一部の地域などを除いて、社会的にも文化的にもジェンダー格差の激しい地域であることが主な理由であると考えられる。つまり南アジアの社会、文化的要因が、女子が学校に就学できない環境を作り出しているためである。本稿においては、女子教育の問題点およびその要因を述べるとともに、現在、その問題を解決すべく努力を続けている南アジア各国の取り組みについても紹介していきたい。

2. アジアにおける女子教育の問題と阻害要因

(1) 女子教育の問題点

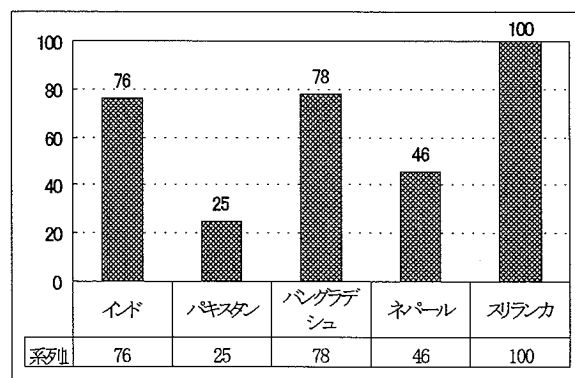
南アジアでの女子の教育における初歩的な問題は、識字率、就学率ともに低いということである。Mahbub ul Haq と Khadija Haq (1998) によれば、南アジアの女子の平均識字率は36%となっており、これは発展途上国の他のあらゆる地域と比べて、最も低い数字である。この数字はまた、サブサハラアフリカの女子の識字率48%と比べてもはるかに下回っているだけでなく、発展途上国全体の女子の平均識字率のおよそ半分にしか達していない。

さらに、Mahbub ul Haq と Khadija Haq (1998) は世界中にいる5億4500万人の女性非識字者のうち45%は南アジアが占めていると報告している。図1は南アジア諸国の女子の初等教育純就学率を示したものであるが、スリランカを除く4カ国では女子の就学率は低く、特にネパールでは女性人口の半分、パキスタンでは4分の1しか初等教育に就学していないということが分かる。

また、Khan (1993) の *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits, and Policies*.

(King and Hill, ed.: 1993) の中で報告によれば、南アジアでの識字率、就学率の男女格差もまた顕著であり、特に中等、高等教育になると、男女格差は世界中でもっとも大きくなる¹。ユネスコのWorld Education Report (1998) は南アジアにおける成人女性の非識字率は5カ国の平均で63.8%と高くなっており²、成人男性の平均非識字率と比べるとおよそ20%もの差があることを報告している(図2参照)。

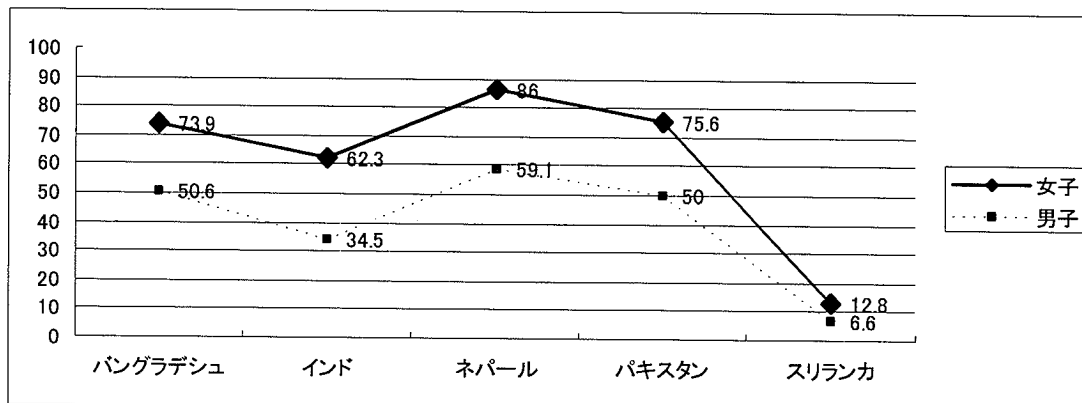
図1 南アジア5カ国の女子の小学校への純就学率



出典: Human Development in South Asia 1998.

上記のような初等、中等教育への低い就学率など、南アジアにおける女子教育普及の不完全性は経済や政治上の政策の問題、および文化的、社会的背景など様々なものが原因と

図2 南アジア5カ国の成人の非識字率(男女比)



出典: Human Development in South Asia 1998

なっている。以下では、南アジアにおける女子教育の阻害要因をあげていきたい。

(2) 女子教育の阻害要因

i. 社会、文化的要因

南アジアにはイスラム教、仏教、ヒンドゥー教ほか、様々な宗教が混在しており、女性に貞節、従順を求める伝統的観念がある。中でも南アジアで大半を占める、ヒンドゥー教やイスラム教には男女差別の思想が浸透しており、パルダー制度という宗教的伝統慣習により、女性は外出することを制限されている。例えばパキスタン社会では、女性は絶対優位にある男性を尊敬し、服従し、慎み深い行動をとるのが美德とされている。特に初潮を迎えた女子は家族以外の男性と視線を合わせることも禁じられ、女性の単独行動はまず考えられない(麻田美晴:1992)。この宗教に基づく伝統慣習が女子の教育に与える影響は非常に大きいと考えられる。

また、ヒンドゥー教やイスラム教の間では、女子の早婚の慣習が広く見られており、教育により婚期を逃すことは家族にとって恥となる。さらにヒンドゥー教の習慣として、女子が結婚する際に嫁ぎ先に婚資を払う、ダウリー制度がある³。この制度は南アジアの多くの社会で婚姻条件として、経済的のみならず社会的重要性を持つ(鹿野勝彦:1992)。ダウリーは女性が教育を受けることによって婚期が遅れるほど持参金額が高くなると言われている⁴。両親は金額が高額化するのを避け、できるだけ早い時期に娘を嫁がせようとする。そのため、女子が初等教育高学年および、中等教育を受ける年齢にはすでに結婚の年齢に達しているのである。

さらに Khan (1993) によれば、両親が娘に教育を受けさせることに抵抗を示す理由として、教育を受けた女子は、教育を受けていない女性に比べ家族の中でより高い地位を得ようとし、自立心が高くなるということがある。教育を受けた女性は伝統的慣習を無視し、家の中での仕事を拒んだり、外での賃労働を好む可能性が高い。さらに夫や夫の両親に対して従順でなくなるという恐れもあり、よい嫁となるためには、教育は邪魔なものになる

という考えもある。

ii. 政治、経済的要因

女子の教育を扱う研究の中には、パルダール制度などの伝統的慣習が女子の教育に与える影響を重要なものとは捉えていないものがある。それらの研究によれば、世界の中でも最貧困地域であると言われている南アジアにおいて（表1参照）、およそ5億人の人々が絶対貧困層に属し、そのうちの3分の2が女性であるという現状が、女子を教育から遠ざけている最大の理由であるとしている。

例えば、Sylvia M. Hale (1987) は北インド農村地域での女性を対象としたノンフォーマル教育プロジェクトの中で、女性たちの教育プログラムへの参加が少ない理由は、パルダールなどの伝統慣習のせいではなく、女性が一日中膨大な量の仕事に従事しているためであると指摘している。

貧困家庭では、初等教育年齢に達した女子は、労働力としても一人前と見なされ、母親の手伝いを期待されている。さらに家の外での賃金労働に従事させられる確率も男子に比べて高いために、女子の就学率が極端に減少する結果に陥る。

例えばバングラデシュにおいては、最も

労働に従事している年齢は10歳から14歳であると言われており、彼女たちの給料が10%上昇することは、就学率の5%低下を意味している。またネパールにおいては、女子の児童就労率は男子を大きく上回り、女子が児童労働に参加することで、男子の就学率が大きく上昇すると言われている (King and Hill, ed 1993)。

教育費がただであっても、そのほかに制服代、教科書代、そして学校の社会活動への参加費などにお金がかかる。また、女子を学校に送ることでの機会費用、つまり、学校に行く代わりに家の手伝いや家計のための賃労働などを犠牲にすることは難しい。機会費用の問題は、いったん学校に通った子供達の中途退学率をも高くしている (King and Hill, ed 1993)。つまり、この慢性的な貧困状態が女子の就学率および識字率に大きな影響を与えているのである。

両親、特に母親の教育の欠落も、女子の就学における動機付けの弱さとなっている。逆に教育を受けた母親は自分の子供にも同レベル以上の教育を受けさせようとする。そのため教育を受けた母親を持つ女子の就学率は、教育を受けていない母親を持つ女子に比べて高いという結果が得られている。例外として、パキスタンでは、母親が教育を受けたか否かよりも、父親の教育の有無が女子の就学に大きく影響している (King and Hill, ed 1993)。これは、パキスタンが他の南アジアの国よりも家父長の権限が強いためであると思われる。また、Khan (1993) によれば、特に農村地域の家庭や、都会の低所得の家庭においては、父親の教育は息子の就学よりも娘の就学により大きな影響を与える傾向がある。

表1 一人当たりのGNP

	US\$ (1995)	年平均 増加率 (%)
バングラデシュ	240	2.1
インド	340	3.1
ネパール	200	2.4
パキスタン	460	1.2
スリランカ	700	2.7

出典: World Education Report 1998

(3) 学校政策の問題

女子教育上の様々な問題を抱えている南アジア諸国では、政府の教育政策もまた、多くの問題を抱えている。例えば、政府が教育に当てる予算は非常に少なく（表2参照）、インドやパキスタンなど、近年、緊張関係を持つ国では、軍備拡大に向けて教育政策などの予算削減が行われやすい。したがって南アジアの多くの国において、インフラストラクチャーを充実させるための予算は少なく、女子用のトイレや更衣室、あるいは校舎の建設などが遅れている。

また、女性教員の絶対数が少ないことが女子の就学を低くしている大きな理由の一つである。前述のように、南アジアではパルダールと呼ばれる制度があり、思春期に達しようとしている娘の両親は、娘が学校で男性教員から教育を受けることを嫌う。図3は初等教育における女性教員の割合を示したものである。女性教員の養成は最も優先されるべき課題であるにもかかわらず、南アジアでは教育を受けた女性の絶対数は低く、教育を受けていてもそのレベルが低いために、教員数は常に不足するという現状がある。さらに、

L. N. Belbase, K. N. Shrestha, S. Singh (1998) は、ネパールのような多くの民族が混在する国では同じ民族の教師が採用されるか否かも女子の就学率に関係していると報告している。

南アジアでは、女子にとって学校に通う環境が不利になっているばかりでなく、学校のカリキュラムや教科書の中で女子の役割が決定されていることも少なくない。Jahan(1998)によれば、特に農村地域のカリキュラムには理数科が教えられず、家政科の教科、つまり裁縫、料理、育児の仕方などが中心に教えられる場合が多い。職業訓練のような場合でも、裁縫、刺繍、料理が中心に行われる。授業で使用される教科書などの資料には、女性についての記述や挿絵が少なく、たとえ記述があったとしても女性は控えめでおとなしい良い嫁、良い妻、良い母親として描かれることがほとんどである。したがって女性は、教育を受けてもおとなしく、発言権を持たない存在であることに変わりはないのである。

(4) 高等教育における問題点

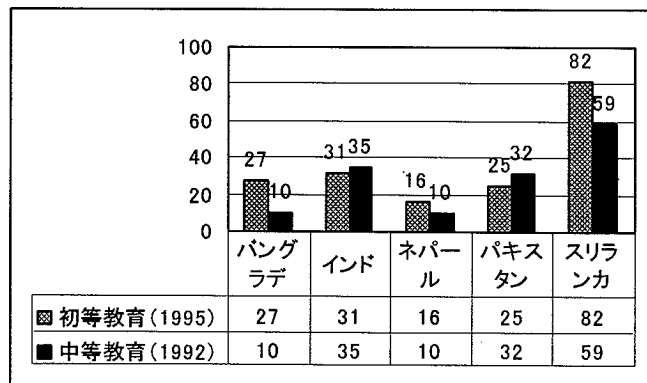
上で述べたように、南アジアでは中等レベル以上の教育を受ける女子は少ない。Khan (1993) の研究では、バングラデシュにおいて75%の両親が息子に高等教育を受けさせたいと考えている一方、女子の高等教育進学を

表2 教育に対する公的支出 (GNP 比 (%))

バングラデシュ	2.3
インド	3.5
ネパール	2.9
パキスタン	1.2
スリランカ	3.1

出典:World Education Report 1998

図3 初等教育における女性教員の割合



出典:Human Development in South Asia 1998.

考えている両親はわずか 25%であることが指摘されている。近年の経済成長により、女子の高等教育に対する経済的な動機付けは、文化の壁を排除する力を生み出しつつあると言われている。しかし、Khan(1993)の見解によればやはりこのレベルの教育においても当面は文化が大きな障害となっているようである。

また、南アジアの中流、上流社会の中では、女性は結婚のために大学への進学が重要であると考えられている。だが、高等教育を受けたとしても、女性の社会進出は依然として困難な現状にあり、これは女子が高等教育を受ける意義を半減させていると言える。

高等教育を受けた女性は、家族の中での所得獲得者として期待されているにもかかわらず、卒業後の女子の就職率は非常に低い。この事実も女子が高等教育を受ける意義の限界となっている。例えば Khan (1993) の調査の中で、インドの場合、高等教育を受けた女子の失業率は、農村部において 44%、都市部で 35%となっており、これは男子の失業率が農村部において 19.7%、都市部では 9.3%であることから比べ、非常に高い数値となっていることが分かる。一方、パキスタンでは失業率が男女逆転しており、男性 3.2%、女性は 2.5%となっている。またスリランカでは、男女の教育状況は他の南アジアの国に比べて比較的格差が少ないが、失業率は男性の 9.3%に対し女性は 23.8%となっている。スリランカの政策に関しては、1970 年代より雇用の際に、女性には男性より少ない給料額の支払いが法的に認可されており、女子の高等教育を受ける動機の低さはこうした事実とも関連していると考えられる。

さらに Khan (1993) は Women's Education in Developing Countries (King and Hill, ed.:1993) の中で、Tilak がインドにおいて、女性は教育の分野では男性と同等の収入を得、科学、医学の分野においては男性よりもより多くの収入を獲得しているが、工業の分野では男性よりも不利な立場に立っていることを示している。また、専門職や行政、運営などの面での雇用においては、女性が不利な立場に立っているという現状に懸念を示している。

以上のように、南アジアにおける女性の高等教育の現状は、女性の雇用差別や、伝統的に引き継がれてきた女性に対する妻や母としての役割への期待によって、進学の手続きが制限されていると言える。

3. 改善策および政府、国際機関の政策

では、これらの教育上の問題を改善する方策としてはどのようなものがあるだろうか。家父長制社会という社会構造のもとに成り立っている南アジア地域においては、男性優位社会が女子教育の大きな壁であることを考慮していく必要がある。男性優位社会が成り立つ背景には、両親が男子への教育投資は女子への教育の投資に比べて見かえりが大きく、老後の面倒を見てくれる可能性も高いと信じていることがある。そのため、Jahan (1998) はこの地域において、老人の社会的保護を提供する公的なシステムが充実することが、男子のみに教育を受けさせる状況を打開していく一つの手段となると指摘している。また、女子は男子に比べ、早い段階から家族のために家の手伝いや賃労働などに従事させられる。そのため、働く女子への配慮として時間割を柔軟に設定することが必要とされる。さらに、Kahan (1994) は、女子の労働時間を節約するために、共同体内で乳幼児の面倒を見る協力体制をしきることや、ハンドポンプによる水の供給などの技術を導入することも就学に大き

な影響を与える」と述べている。

また、南アジアでは、初等教育においては教育費は無料とされており、教育のために費用がかかるということはほとんどない。それにもかかわらず、女子が学校に通わないのは、彼女たちが世帯内外での重要な稼ぎ手であるということと関係している。そのため、女子の就学率の上昇につなげるためには、彼女たちが就労した分の稼ぎを補うための奨学金制度が重要であると思われる。事実、奨学金制度は南アジアの多くの地域で実施されており、L. N. Belbase、K. N. Shrestha、そして S. Singh (1998) の報告によれば、ネパールでは女子への教育普及の政策として、初等教育レベルの女子学生に 25 ルピーずつ支払う制度を設けている。また、山がちなネパールでは、山岳地域や農村地域の女子に対して、中等教育を終了するための奨学金制度があるほか、大学レベル、あるいはその他の高等教育レベルにある女子が教員になるための奨学金制度も設けており、教員を目指す女子は一月に 450 から 550 ルピーを受給することができる⁵。

学校の数も考慮されるべき課題の一つである。学校の数が少ないために、遠くの学校まで通わなければならない、女子にとってはそれが困難なものとなる。したがって学校に通いやすくすることで女子の就学率を上昇させる工夫が必要である。都市においては、スクールバスなどが走っているところもあるが、農村地域ではスクールバスの運行は道路上の問題などで不可能なため、最も望ましいのは、居住地域周辺の女子が容易に通える距離に学校を建設することである。だが上で述べたように、政府は教育に対する予算を低く見積もっているために、学校数の確保はおろか、学校内に十分な施設を設置することも困難であると考えられる。バングラデシュのある地域では、少なくとも女子が農村部の居住地域から 3km 以内に学校を建設するという政策を立てたが、そのために貧困層農民から土地を奪う事態が発生し、政策が打ち切られている。

さらにパルダ制度などの慣習により、女子は異性の前に出ることを禁じられているため、女子だけの学校や学級の整備、および女性教員の採用が重要となる。ネパールやパキスタンでは女性教師の採用と養成を促進しており、さらに共同体に受け入れられやすいよう、女性教師は地域共同体の中から雇用されている。

最後に正規の授業カリキュラムは、農村の家庭にとっては役に立たないものである場合がある。したがって、結婚したときに役立つような手芸、育児、料理などをカリキュラムに取りこむことも考慮しなければならない。Khan (1993) の報告によれば、実際に、そのようなトレーニングは女性が結婚する際、経済的、社会的により地位の高い家に嫁ぐことに貢献している。こうした配慮は、両親が娘を学校に行かせることに感じる抵抗を緩和させるのに役立つ。しかし、先述のように、地域によっては手芸や料理などの科目が優先され、女子が理数科などの普通科目を受ける機会が少ないこともあるため、生徒に授業科目の選択肢を与える必要もあると言える。

以上のように、各国の政府機関や国際援助機関では、南アジアの女子教育の現状を改善すべくさまざまな試みをなしてきた。図 3 は南アジアにおいてこれまでに達成された女子教育の改善状況といまだに残る課題についてあらわしたものである。図 3 から分かるように、識字率、就学率ともに上昇傾向にあるものの、急激な人口増加問題を抱える南アジアの国々では、非識字者や非就学者の数も年々増加しており、この数を減少させていくことが南アジアの女子教育における大きな課題と言える。

4. 女子のためのノンフォーマル教育活動

児童労働が顕著に見られる南アジアでは、正規の学校教育を受けることのできない女子が多い。そのため、ノンフォーマル教育プログラムが盛んに行われており、夜間、あるいは仕事の休憩の間に授業を受けられるよう工夫されている。また、南アジアでは NGO（非政府組織）の活動が盛んなため、政府や国際機関とのタイアップで様々な教育活動が行われている。

上で述べたとおり、児童労働の多い南アジアでは、子供の生活時間に合わせた教育プログラムを実施している。バングラデシュ政府による UCEP (Underprivileged Childrens' Educational Programmes) プログラムやインドの NGO 組織が行う PROPEL (Promoting Primary and Elementary Education) と呼ばれるプログラムでは、1日2時間の授業時間を設定し、中でも PROPEL (Promoting Primary and Elementary Education) ではおよそ300日間の授業で正規の学校教育の4年生に相当する試験を受けることができるようになる (Ramachandran:1998)。UCEP (Underprivileged Childrens' Educational Programmes) においても、貧しい子供達のニーズをとり入れ、基礎教育の他に職業訓練のプロジェクトも同時に行うことで、子供たちが職を得るための手助けを行っている (Jahan:1998)。

働く女子が学校に来ないのは、学校に通う時間がないことや授業料がかかることばかりが原因ではない。両親の動機不足や、学校自体が魅力的ではないこと、そして学校が遠く通うのが困難という現状があるためである。ノンフォーマル教育の利点としてはこのような様々な問題に、柔軟に対処することができるという点である。先述の PROPEL (Promoting Primary and Elementary Education) では、対象地域となる農村において、各家々を訪問し、聞き取り調査などを通して子供に合わせた適当な授業時間や、授業を行う場所を決定するほか、両親に教育の重要性を説き、教育に対する意識変革を地域全体で行っていく (Ramachandran:1998)。またバングラデシュの NGO、BRAC (Bangladesh Rural Advance Committee) でも教師のトレーニングをはじめ、分かりやすく、コンテクストを重視したカリキュラムやオーディオ・ビジュアルを用いた教材作り、また学習者のニーズに応えたカリキュラムや教材を開発することで、学習者の継続的参加を促してきた (Jahan:1998)。

さらに、ユニークなプロジェクトとしてネパールの事例を紹介する。World Education-Nepal は、フォード基金のプロジェクトによって現地 NGO のトレーニングを行い、農村地域の貧しい女性に対し識字活動を行っている。だがこのプロジェクトでは識字活動のみでなく、女性たちにグループを作らせ彼女たちが貯蓄や信用貸しからの借り受けを可能にするためのプログラムを行っている。このプログラムでは6ヶ月間の識字教室を設け、その教室の中でジェンダーや女性のエンパワーメント、そしてグループの結成などについての話し合いも行う。このプログラムを修了した女性は、識字後のプログラムとして引き続き3ヶ月間、女性はさらに高度な識字能力やグループの結成、貯蓄や信用貸しを借り受ける方法と規則、口座を維持する方法、利子の計算を教わることができ、そして同時に女性の定義についての意識変革もを行い、エンパワーメントを達成していくのである (Belbase, Shrestha, and Singh:1998)。

以上のような政府および NGO によるノンフォーマル教育プロジェクトによって、多くの女子の教育が実現されている。すなわち正規の学校のみでなく、ノンフォーマル教育もまた大きな役割を果たしており、今後さらに期待が高まると言える。

5. 終わりに

これまで述べてきたとおり、南アジア諸国における当面の課題としては、識字率や就学率を高めていくことが指摘できる。1991年の「万人のための教育」に始まり、北京女性会議などで女性の教育に対する国際的な意識が高まりつつあるなか、南アジア諸国でも女子の教育に大きな関心を寄せ始めた。しかし、女性に対する文化的、社会的抑圧の強い南アジアでは、女子教育の改善や普及は非常に困難である。

今後、この現状をいかに変えていくかが重要課題の一つであるが、ジェンダー格差の激しい南アジアでは、単に識字率や就学率の上昇を目指すのみでなく、教育を通じて女性に対する差別的な見方をなくし、女性のエンパワーメントを達成していくことも考慮していく必要があるだろう。この役割に大いに貢献しているのがノンフォーマル教育であり、政府とNGOの協同で、貧困世帯の女子を対象に教育を普及させつつある。このノンフォーマル教育の分野での活動が、今後女性のエンパワーメントに大きく貢献する可能性に期待したい。

最後に、教育を通じた女性のエンパワーメントは、単に女性の地位を向上させるためだけでなく、子供の健康改善や、乳幼児死亡率の低下および出生率の低下、そして経済活動の活発化など様々な社会的貢献を果たしている。その意味でも、今後女子の教育を新たに見なおし、改善していく必要があるであろう。

注

¹ この場合、スリランカやインドの中でもケーララ州などの教育は、南アジアの中でも区別して見なされる必要がある。特にスリランカは仏教と、シンハラ教が大多数を占めている国であり、ヒンドゥー教やイスラム教に見られる男女差別が少ないだけでなく、主な政党による政治的な対立があり、競って福祉を充実させようとしているため、比較的教育の普及が進んでいるのである（荒井悦代:1995）。

² ここでいう南アジア諸国5カ国にはバングラデシュ、インド、ネパール、パキスタン、およびスリランカが含まれ、ブータンは含まないものとする。

³ 持参金制度については、1961年にインドを対象に持参金禁止法が制定されているが、鹿野勝彦（1992）によれば、近年ではむしろ地域、宗派、階層を超えて贈与型の持参財制が普遍化し、高額化するとともに、その弊害も広まっていると言われている。

⁴ 場合によっては教育を受けることの利点として結婚があげられることもある。Jeffery&Jeffery（1997）はインドの農村地域における調査において、教育を受けることの最も大きな意味は結婚であり、教育を受けることにより女性はより良い伴侶を得ることができ、そのため両親が女子に高い教育を受けさせることがあると述べている。

⁵ このプログラムの予算には1996年から97年の間で249万3000ルピーが当てられ、334人の女子に適用された（Belbase, Shrestha, and Singh:1998）。

【参考文献】

- ・麻田美晴（1992）「パルダ」辛島昇他監修『南アジアを知る辞典』平凡社 pp. 568-569.
- ・荒井悦代（1995）「スリランカの教育と開発」豊田俊雄編『開発と社会—教育を中心として—』アジア経済研究所 pp. 131-142.
- ・鹿野勝彦（1992）「持参財・婚資」辛島昇他監修『南アジアを知る辞典』平凡社 p. 311.
- ・Belbase, Lekh.N., Shrestha, Kedar Nath, and Singh, Saloni(1998). 'The Nepal Experience', Ramachandran, Vimala. eds. *Bridging the Gap Between*

-
- Intention and Action: Girls' and Women's Education in South-Asia.* UNESCO.
- Khan, Shahrukh R.(1993). 'South Asia' King, Elizabeth M. and Hill, Anne. M.ed., *Women's Education in Developing countries: Barriers, Benefits, and Policies.* The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
 - Haq, Mahbub ul and Haq, Khadija. (1998). *Human Development in South Asia 1998.* Oxford University Press, Karachi.
 - Jahan, Roushan.(1998). 'The Bangladesh Experience', Ramachandran, Vimala. eds. *Bridging the Gap Between Intention and Action: Girls' and Women's Education in South-Asia.* UNESCO.
 - Jeffery, Roger and Jeffery, Patricia.(1997). *Population, Gender and Politics: Demographic Change in Rural North India.* Cambridge University Press.
 - Hole, Sylvia M.(1994). *The Elusive Promise: The Struggle of Women Development Workers in Rural North India* Monograph Series, No.20. Center for Developing-Area Studies, McGill University.
 - UNESCO.(1998). *World Education Report 1998.* UNESCO Publishing, Oxford.
 - Ramachandran, Vimala. (1998). 'The Indian Experience', Ramachandran, Vimala. eds. *Bridging the Gap Between Intention and Action: Girls' and Women's Education in South-Asia.* UNESCO.

第 15 章 中東・北アフリカにおける女子教育の現状と課題

中島裕子

1. はじめに

今日、国際協力は「社会開発」の時代と言われ、教育分野で基礎教育、初等教育の普及、識字率の向上に力点が置かれつつある。我が国と OECD（経済協力開発機構）との協議で、2005 年までに途上国の男女の就学格差を是正すること、さらに 10 年後の 2015 年までに初等教育の完全普及を果たすことが提案された。「人間」の開発こそが国際協力の目的であるという見解が主流になりつつある中、特に教育の重要性は高く認識されてきているのである。

就学率、識字率の上昇のためには男女格差の解消が必要であるが、未だ多くの途上国において、女子は低就学であり、女子の教育普及は大きな課題である。特に、女子の行動に制約の多いイスラーム社会の国々において、その傾向は顕著であり、当該地域における女子教育は最も深刻な問題となっている。

エジプトの社会学者アブデル・カーデルは、「アラブ女性に関する社会科学の動向調査」において、過去 20 年間のアラブ女性の研究の不備について以下の点を指摘している¹。

- 1) アラブ女性を安易に一般化することによってアラブ女性を位置付け、社会経済的な相違、農村と都市との相違、地域、民族宗教の相違が無視されている。
- 2) 女性が得た地位や権力を測ることで女性の地位を確定しようとしているが、このような指標は包括的なものでなく、統計データが偏っている場合がある。
- 3) 都市上層部の女性の現状を研究することによって全階層の女性を一般化する傾向がある。

以上の点をこの小論がどこまでクリアしているかは定かではないが、国際機関の報告書や、研究者の研究結果を用いてなるべく多くの現象を的確に様々な視点からあぶり出すことを試みている。

2. イスラームの世界と女性

アラブ諸国の人口のほとんどがイスラーム教徒である²。イスラームの信仰は精神上だけのものではなく、個人の生活から国家に至るまで人間のあらゆる秩序の源泉をイスラームにおくため、イスラームは、教育を含む生活の全体、文化の総体を指している³。

(1) イスラームの教義

イスラーム信仰の重要な六信五行について説明すると、六信とは、神、天使、啓典、預言者、来世、運命を信じることであり、五行とは、一日五回の礼拝、富裕のものが貧困のものに施しをする喜捨、断食、巡礼（メッカのカアバ神殿に参詣する）、信仰告白（「アッラーの他に神は無い、マホメットは神の使徒である」とアラビア語で唱える）である⁴。五行として定型化されたもの以外にも実に様々な掟があり、幼女殺し（当時のアラビアで女子が生まれたときは殺してしまうと言う風習があった）の禁止、商法の回避などがある。

(2) イスラームの女性の社会的地位

アラブ地域は、7世紀以前まで母系社会であった。それは、古くから栄えたアラビアにはシバの女王、北方にはパルミラノゼノビアなどの活躍を描いたムハンマド伝から知ることができる。現在でも妻の実家の付近に新居を構えているが、この習慣は母系社会の名残である。

しかし、7世紀の始めころ、ムハンマドがメッカでイスラームを起こし、経済の最盛期を迎えた頃から母系的社会に変化が現れた。利潤追及が市場目的になり、利己主義的傾向が出現して、女性の生理的条件、妊娠、出産はハンデキャップとみなされ、女性の地位は後退したためである。また、反イスラーム勢力と対峙する聖戦のため、男達の力を必要としたムハンマドが、男達の要求であった「女の財産相続は男の半分」を採用したことも母系社会に変化が現れた理由である⁵。

岡(1994)は、教義を基本とした社会・文化的にイスラームの女性は抑圧されていると思われがちであるが、イスラームの本来の理念は女性を抑圧するものでなく様々な要因によって歪められていると指摘する⁶。片倉(1991)は例として、コーラン第2章228節；「妻は夫と同じ義務と権利をもつ」をあげ、男女同等の権利を保障していることを指摘している⁷。また、ムスリムの女性が髪だけでなく顔まで覆ってしまう慣習について岡は、女性はベールで髪や顔を隠さなければいけないという規定はないと述べ、現実の社会を変革することは宗教の信義に相反するものではないことを示している。

(3) 男女隔離の原則

アラビア半島諸国のムスリム社会では「男と女の世界」を分けることが原則である。学校でも性的役割の違いを前提とした男女別学が基本で、教育は男女の役割を規定している⁸。

社会の男女隔離の原則について、女性の立場からの肯定論と否定論がある。片倉は、「男女隔離がなされているがゆえに女性の実力が発揮され社会進出が促されるという面もある」、「男子の価値観から開放され女性の中でリーダーシップが育てられ人格、体力、能力で実質的な力でおのおのが判断される」と、男女隔離の利点を挙げている⁹。一方、ホスケンは「北アフリカやイスラム教徒の世界の男女隔離は、性的搾取・無知・不平等に女達を従属させる原因であり、結果である。この事実は女性にとっても男性にとってもいつも大きな問題となる。男女両方とも人間としての価値を低くするものである」と男女隔離に否定的な見解を述べている¹⁰。

3. 中東・北アフリカ各国の女子教育の状況

中東・北アフリカ各国の教育状況を以下に述べるが、二つのことに留意しなくてはならない。

第一に、「識字率」の扱いである。イスラーム教の各国は識字率が低いという報告があるが、それは見る文化（文字活字・映像）より聴く文化（見えないものの価値を尊重する）であることが原因の一つとなっている。コーランや、詩句は聴くことで暗記するので中東・アラブイスラーム地域では聴く能力がさらに重要になる。イスラーム圏が仏教圏よりも識字率が低いのは「聴く文化」の影響が強いためである¹¹。識字率が低いので教育に対しての関心が薄いと断言することはできない。

第二は、国家間格差の問題である。「中東・北アフリカ地域」という区切りで見ると初等

教育段階におけるの女子の就学割合は 1960 年代において適齢人口の 3 分の 1 であったが、1990 年代には約 4 分の 3 が就学している。中東・北アフリカ地域では女子の就学率が高まっているといえる。しかし、男女の就学率格差をみると、バーレーン、イランヨルダンなどでは男女格差がほとんどないのに対し、モロッコでは男女の就学率に 19 ポイント、イエメンでは 30 ポイントの差がある。国によって女子教育の促進度合いが大きく異なっている¹²。

中東・北アフリカに於いて、どの国にも共通して取り上げることができるのは、中東・北アフリカの国々のほぼ半分が「女子に対するあらゆる形態の差別を禁止する条約」を批准していないことと、国内の不安定さと女子教育政策の決断の欠如である¹³。アルジェリア、スーダン、ヨルダン川西岸とガザ地区では、紛争が教育促進を妨げ、イラクではアメリカなどによる経済制裁の影響で学校が封鎖され、教師が学校をやめ、児童のドロップアウトが増えている。

次に女子教育について何らかの措置をとってきた国を取り上げ、女子教育の現状について述べる。

(1) サウジアラビア王国

小学校段階より男女別学である。サウジアラビアは早くから男子教育を促進していたが、女子教育を促進し始めたのは 1956 年に最初のサウジアラビアにおける女子学校(ルーエルーハナン校)が創立されてからである¹⁴。その後、女子教育の分野はサウジ社会における最も発展の著しい分野となり、1995 年の成人非識字者割合は男子 28.5%、女子 49.8%となった¹⁵。

政府機関として存在する「女子教育局」は、施設の標準や私立の学校または幼稚園で行われる教育計画の質について監督し、ユネスコと協力して教材開発の計画をしている。「女子教育局」の他に、「女子教育総局」も存在している。女子教育総局は、省に準ずる権威を持つもので文部省とは異なった機能を持ち、女性に対する公教育を実施し、111 の教育大学の責任を負い、女子の学校教育のために、1 万 4 千ヶ所の施設を提供している¹⁶。

成人の女子教育にも力を入れており、国による成人女子の読み書き教室を開き、1980 年までには読み書きを習得した女性 90 万人を排出した¹⁷。大野(1994)は、女子教育促進について、サウジアラビアは石油によって得られた莫大な収入を青少年、女性の教育に当てたことが功を奏し、経済的にも国内事情も安定していると評価している。

(2) イエメン共和国

イエメンは中東・北アフリカの国々の中でも就学率の男女差が最大で、女子の就学率は男子よりも「30 ポイント」低い国である¹⁸。

国内において北部と南部では性質が異なり、北は経済的に発展しているが、イスラームの戒律が厳しく、女性は外出時にはベールをかぶらなければならない、女性の職場進出は見られない。女子を学校に行かせたがらない親も多いため、女性の非識字率は 97%である。

一方、南は、社会的に進んでいる。南の方は男女同権の考えがある程度受け入れられており、女性の職場進出も進み、顔を出して歩く女性の姿も見られる。女性の非識字率は 75%である¹⁹。

全国における就学の男女格差は激しく、小学校の入学時点で女子は男子の 3 分の 1 で中学生になると女子は男子の 8 分の 1 にしか過ぎない²⁰。高校では、女子は男子の 8.3 分の 1 と

なる。中学校と高校で女子の割合にあまり変化がないのは、中学まで娘を通わせるような親は教育への関心が高いためである。

ユネスコは、地域的な学校の偏在（小学校はかなり田舎まであるのだが、中学校は地域の中心、高校は都市に行かなければ存在しない）が就学を押し下げていると指摘している。イエメン政府も距離の問題は認識しており、女子就学の促進を目指して、貧しい地域の女子教育を進めるために家の近くにコミュニティの運営する学校を設ける等の対策をとっている²¹。

教育環境での最大の問題は教師の不足である。教育を受けた層の多くは公務員になるか、起業し、教師にはならないので、小学校の教師の67%は外国人教師である。他に、教科書の不足、教育機器の不備、親の無理解による欠席率、ドロップアウトの高さも問題である。

（3）トルコ共和国²²

トルコは女子教育に熱心な国の一つである²³。政府は、女性の地位省を設けるなど女性の地位向上のための政策をとっている²⁴。トルコ政府の女性問題に関する基本的な考えは生活のあらゆる分野で全ての女性に人権と基本的自由を認め、女性が同等な人間として認識されるような社会を建設することであり、女性に利益の平等な分配をすることである。

初等教育レベルにおける女子生徒の就学率は1992年から1993年にかけて2倍に増えている²⁵。1993年から1994年にかけての女子の就学率は小学校レベルで101.7%、高校レベルで38.6%、大学レベルで17.0%である。男子と同じ程度の教育を受ける状況にはまだ到達していないが、国としてのジェンダーの問題に取り組む姿勢は評価されるべきものである²⁶。

職業教育は、教育省女子は教育省所職業教育総局の下に機能する女子職業高校、女子技術高校、アナドル女子技術高校、アナドル女子職業高校など、フォーマル教育システムの中で実施されている。これらの学校は、国家産業や家族に何らかの貢献ができるように女子を教育、訓練することを狙いとしているが、多くは伝統的な女性職業の訓練を行っている²⁷。

教育省は「トルコにおける女子高校進学に影響を及ぼす諸要因」の調査をし、青年期の娘を男女共学に通わせない地域があることや、遠隔地の村の子供達に教育を授けるため教育省が建設した男女共学寄宿学校が事実上男子校となっていることを明らかにした。

教育省は、地方の子供達のために地域寄宿舎学校を提供する計画を実行し、現在102校に1～8年生の1万9千の男子と7千人の女子を就学させている²⁸。男女共学校へ子どもを通わせない親のため、宗教学校が重要度を増している。

（4）イランイスラーム共和国²⁹

小学校は満6歳に達した児童を対象に行う5年制の初等教育機関である。義務教育ではないが無償である³⁰。イラン国内の81.7%の児童が入学し、イランは農村の女子や女性の教育を推進したため、女子の初等教育就学率が90%を超えている³¹。しかし、専門としての力量を持つ教師の不足、運動場などの施設の不足、ドロップアウト率は40%と高い。暗記重視の学習体系と落第制度が問題視されている。

（5）エジプトアラブ共和国

小学校は男女共学であるが、中学校、高等学校は男女別である。教育制度は1956年に、教

育法第 213 条に基づいて義務教育と定められ、無償である。制服の着用は、男子が小学校まで、女子が高等学校まで義務付けられている。

19 世紀末から女子教育機関が設立されたが、女子教育は一部支配階級や上流階級のみが対象であった³²。1952 年の革命以降、政治・労働教育面において女性の権利が大幅に拡大し、女性を取り巻く状況に進展が見られたという側面もあるが、泉沢(1993)は、1952 年の革命が農村地域と都市地域の女性の格差を広げたと指摘している³³。

1973 年、サダト前大統領は、「私が社会開発分野においてエジプト人について話す時、男性と女性すなわち全ての社会を意味するものである。なぜなら女性は社会の半分を構成するのであり、発展のための我々の包括的戦略において女性の参加をとめることは社会を半分の能力に切ってしまうことである。」と述べた³⁴。こうして、国家の開発における女性の役割が重視されることが発表され、エジプトの教育システムは理論的には男女平等の教育機会を提供するものとなった。しかし、泉沢はエジプトの教育制度が、家族問題などに取組みなかつたことをあげて女性に男性と同等の社会的役割を準備することを意図したものではなかつたと指摘している³⁵。

現在、一部の裕福な家庭では女子教育に熱心であり、海外留学を含め高いレベルの教育の機会を与えている。また、多くの家庭は子供の教育に極めて熱心になりつつあり、従来では考えられなかつた下層階級の子供まで高等教育に学ぶ現象も起きている³⁶。

財政的な制約はあるが、現ムバーラク大統領及びスーザン大統領夫人は、エジプトの史上かつてなかつたほどに、普通教育ばかりでなく、女子教育、成人教育、特殊教育などに力を入れており³⁷、エジプト南部の最貧の行政区域のアシウト、スハグ、クエナではコミュニティースクールが 200 近く設けられ女子にとって特に魅力のある積極的学習法のモデルになっている³⁸。(コミュニティースクールについてはユニセフの取り組みを参照のこと)

4. 女子教育を阻む具体的問題点

中東・北アフリカ諸国における女子教育を阻む共通の要因について考えてみたい。表 1 のように、女子と男子の非識字率の差は大きい。男子の就学率、識字率が高いということから、物理的に女子教育の振興が不可能ではなく、政策により女子の就学も上げられると考えられる³⁹。

表1 成人非識字者率 (%)

国名	男性	女性	全体
アルジェリア	26.1	51.0	38.4
イラク	29.3	55.0	42.0
エジプト	36.4	61.2	48.6
カタール	20.8	20.1	20.6
クエート	17.8	25.1	21.4
サウジアラビア	28.5	49.8	37.2
シリア	14.3	44.2	29.2
スーダン	42.3	65.4	53.9
チュニジア	21.4	45.4	33.3
トルコ	8.3	27.6	17.7
モロッコ	43.4	69.0	56.3
ヨルダン	6.6	20.6	13.4

World Education Review 1998

表2 初等教育の純就学率

国名	全体	男子	女子
アルジェリア	95	99	91
オマーン	71	72	70
カタール	80	81	80
クエート	65	65	65
サウジアラビア	62	63	61
シリア	91	95	87
チュニジア	97	98	95
トルコ	96	98	94
モロッコ	96	96	96
ヨルダン	89	89	89

World Education Report 1998

(1) 性別教育

i. 性に関するステレオタイプ教育

ユニセフは、女子の役割を暗黙のうちに規定する教科書が女子の学習意欲を損なわせていると指摘している。

アラブ地域の教科書では女子は依存的で自己犠牲的、従属的に描かれており、働く女性の挿絵は、エジプトの教科書で 16%、チュニジアの教科書で 11%しか占めていない。この点について Mohamed や Abu Nasr., Lorfing., Mikati は、社会における女子の役割の変化について教科書は即していないため、現実社会に於いて女子の自己犠牲的、従属的役割から脱却させることは不可能に近いと指摘している⁴⁰。

ユニセフは、教科書だけでなく、教師の意識も女子の学習意欲を損なわせると指摘している。教師は、女子よりも男子生徒を褒め、男子に注目し男子にリーダーシップを与えがちで、罰として男子にさせる掃除を女子には常にさせるなど女子の自尊心、学ぶ意欲を剥奪している⁴¹。

カリキュラムもジェンダーによって分けられ、男子は技術教育を、女子は家庭内教育を学ぶようにジェンダーに基づく教科の区分がされている。このような状況は特にクエートとサウジアラビアに見られる。

職業学校の内容についても同じようなことが言え、女子用の職業訓練は服飾の仕事、美容師、看護、子どもの世話などで、女子は低い賃金と環境のよくない職場で働かざるをえない。国連によって経営されている職業学校でも違いはなく、ジェンダーに基づいて職業訓練がなされている。アルジェリア（1964）、クエート（1969）で開かれた会議において、性に対してのステレオタイプが女子の職業学校への希望に反映しているということが議題になったにも関わらず、改善は見られていない⁴²。

ii. 労働市場との関連の希薄さ

UNDP やユネスコは、アラブ諸国では女性の経済的参加率は非常に低く、女子は安価な労働力とみなされ、非熟練労働に集中していると指摘している⁴³。女子の就職機会が非熟練労働に集中している理由として、第一に、労働市場があらかじめかなり制限されていることがある。サウジアラビアでは法律によって女子の雇用は社会福祉、医療、教員に絞られている。第二に、社会のニーズに合った職業訓練を受ける機会を与えられていないことがある。しかし現実として、イスラーム文化は男子と女子の隔離政策を取っているため、女子の職業進出（教師・医者）を必要としている。

(2) 文化と宗教の影響

i. 女性教員の不足

女子の就学率の低さの原因の一つとして、女性教員の不足がある（表 3）。イスラームの教えでは初経後、近親者でない大人の異性に姿形を見せないようにすることが義務付けられているため、親は女子を男性教員の下へ子どもを就学させたがらない。女子のドロップアウトは結果的に女性教員の不足をうみ、それが女子の低就学を招き、また女性教員の不足をきたすという悪循環を生み出している。アフガニスタンでは、女性教員を増やすために、パートの教師、子供の世話をしてくれる施設など福祉の充実を図り、女性教員の勤務しやすい環境

を整備しようとしている。

ii. 文化的要因

女子の就学率が男子の就学率と比べて相当に低いことの大きな要因は、家庭や地域社会に根ざすものであり、家庭の貧困、文化的規範や伝統的観念が原因と考えられる。伝統的な性別役割意識、女子割礼⁴⁴、イニシエーションなど社会に置ける男性優位の価値観が女性の就学への動機付けを損なわせている。

男性優位、女性蔑視の社会で生き、その意識が内面化されると、自己に対する誇りや自信を持つことは難しくなり、それは子育てにおいて再生産され、結果的に女子の就学が延び悩むのである⁴⁵。

表3 女子教員の割合1995年(%)

国名	初等教育	中等教育
アルジェリア	44	45
イスラエル	83	—
イラク	68	55
イラン	55	46
エジプト	53	41
オマーン	50	48
カタール	79	60
クウェート	71	54
サウジアラビア	51	49
シリア	65	44
スーダン	60	—
チュニジア	49	36
トルコ	44	40
パレスチナ	48	41
モロッコ	38	32
ヨルダン	61	48

World Education Report 1998

(3) 両親の意識

i. 投資に見合うか否か

親が子どもに教育投資を決めるのは、親の教育に対するの考えや価値観のみでなく、教育投資が見合うか否かという要因がある。就学のために、靴代、制服代、本代などが必要であるが、このコストに見合うだけの労働市場は女子に開放されていない。親は、女子に教育しても見返りが少ないと判断するため、女子の就学が高まらないのである。

ii. 家族の大きさ

家族の社会経済的要因は女子教育に大きな影響を及ぼす⁴⁶。経済的に余裕のない貧しい家庭の子ども（特に女子）は兄弟の世話や家事で教育を受ける余裕はない。教育の出費を考え合わせても、家族が小さければ小さいほど女子は学校に行きやすくなる。ここに不就学と女性の地位と人口増加の悪循環を見ることが出来る。中東と北アフリカ社会では女性の地位は産んだ息子の数によって決まる。子どもの数にたよるしかない状況が多産という状況をうみ、

それが女子の不就学を増大させているのである⁴⁷。

iii. 西欧近代学校に対しての危惧

J. M. ハークの行った調査 (1972) では、ナイジェリアの父母の内、「西欧風の教育について良い」、もしくは「コーランの教えを乱さない限りは容認できる」と思うものは 63.4%、「良くない」とするものは 36.6%であった。一部の親は、学校教育がイスラームの規範に反し伝統的習慣を失わせ、キリスト教徒にしてしまうという恐れを持っている⁴⁸。イスラームの社会ではイスラームの諸原理を実施することが忠実な信者の義務であるため、反宗教的な近代主義が西欧近代学校による教育によってイスラームの生活様式に侵入するのを一部の親は危惧しているのである⁴⁹。

iv. 両親の教育への意識

親の教育歴と女子の就学率は密接に関係している。M. Anne Hill も指摘するように女子の初等教育への就学は、父親よりも母親の教育歴が関係する⁵⁰。女子教育は一度浸透すると次世代にも受け継がれるということである。

(4) 制度的な問題

i. 設備不足

学校の不足は深刻な問題である。中東・北アフリカでは人口の半分は田舎に住んでいる。両親は子供を送り出すのを控えようとするし、児童にとっても何時間もかかる通学は困難である⁵¹。

学校では十分なトイレなどの施設が整っていない。トイレなどの施設不足は特に女子にとっては深刻な問題である。多くの少女は、トイレの不設置が原因で月経の始まりと共にドロップアウトしている⁵²。

ii. 人口増加による予算不足

エジプト、クエート、モロッコ、チュニジアで 15 歳以下の人口が約 40%を占める。ヨルダン、サウジアラビアでは、15 歳以下の人口が 45~48%を占める。このように人口増加の激しい国では、生徒数は増えるが学校施設は追いつかないために男子と共に女子教育を進めることは困難なことである。

エジプトでは一人当たりの GNP で明らかなように、国全体では低所得国である。中央政府の財政支出額の約 10%が教育に割り当てられているが、国全体として国民の教育に対する投資は少ない。人口が比較的多く、若年人口の割合が高いため、国民一人当たりの教育にかける費用は更に低くなり、その結果、教育水準は全体として低いものになる。

表4 一人当たりGNPと人口

国名	GNP		人口	
	1995年 GNP (US\$)	年平均増加率 (%) 1985-95	1995年人口 (100万人)	年平均増加率 (%) 1985-95
アルジェリア	1600	-2.6	28.109	2.5
イエメン	260	—	15.027	4.5
イスラエル	15920	2.5	5.525	2.7
イラク	—	—	20.095	2.8
イラン	—	0.5	68.365	3.4
エジプト	790	1.1	62.096	2.2
オマーン	4820	0.3	2.207	4.5
カタール	11600	-2.6	0.548	4.3
クエート	17390	0.9	1.691	-0.2
サウジアラビア	7040	-1.9	18.255	3.7
シリア	1120	1.0	14.203	3.2
スーダン	3160	-1.0	41.485	2.3
チュニジア	1820	1.8	8.987	2.1
トルコ	2780	2.2	60.838	1.9
モロッコ	1110	0.8	26.524	2.1
ヨルダン	1510	-2.8	5.373	3.4

World Education Report 1998

5. 問題点改善のために

以上に述べた問題点の解決と共に、以下のことも推進される必要がある。

(1) 政治的決断の必要性

政府によって義務教育であると言われていても、女子が教育にアクセスすることを保障しているわけではない。中東、アラブ地域のほとんどの国は初等教育を義務として定めているが、100%の就学率は見られていない。Dereze Jean., Amartya Sen(1997⁵³)は初等教育に必要なものは、政治的決断であると指摘し、Myron Weiner(1991⁵⁴)も教育行政、労働行政に携わる中央、地方政府の役人の態度と理解が初等教育の普及に不可欠であると指摘している。法律で義務と決めるだけでは不十分であり、奨学金を出すことや制服、教科書の配布など就学をサポートするための策も合わせて実施されなければならない。

(2) 制服の見直し

インドネシアのケースでは、1991年の制服規定の改定によって、ジルバブと言うイスラーム教徒の特別服の着用を公立の普通学校において正式に認めたことが、女子の就学率の増加をもたらしている。ジルバブの着用はそれまではイスラームの強い、特定の地域にしか認められなかったが、個人の信仰に基づいてジルバブを着用できるようにすることで、イスラーム教徒の女子生徒の進学機会が拡大した⁵⁵。服装の自由を認めることも就学を促進することになるといえる。

(3) コミュニティを巻き込む。

エジプト、モロッコ、スーダン、チュニジア、イエメンのプログラムでは家の近くにコミ

ユニティーの学校を設けることで貧しい地域の女子教育を推進している⁵⁶。「共同体の参加」を通じて教育活動への参加を促進することは教育システムの正常な機能を実現するためにも必要不可欠なことである。

6. ユニセフによる教育援助

ユニセフは女子の就学率を向上させるためには、単なる教育的介入以上のものが必要であると認識し、教育の機会に疎遠であった女子に対する魅力のある積極的学習法のモデルとして、「教室1つの学校」を1992年にスタートさせた⁵⁷。

南部エジプトの農村住民（約35%は過疎の孤立した農村に住み、最寄りの小学校まで3キロ離れている）を対象に開かれた⁵⁸。授業では、女子生徒は受身の形で話を聞くのではなく参加することを勧められ、学習に貢献することを認められる。教師が男子の発言を尊重する傾向を防ぐために、教師による女子の発言を促す授業作りも目指されている。このプロジェクトはコミュニティー、親、行政当局の期待を背景に進められ、よりいっそうの女子教育の促進に寄与すると考えられている⁵⁹。

7. 残された課題と日本としての取り組み

UNDPはジェンダーの平等を目指す際、「ジェンダーの平等を追求しようと決意することは所得レベルや、政治理念、文化、発展段階を超越している」⁶⁰と述べている。つまり、経済発展、収入の分配、教育政策、地理的要因、両親の社会経済的背景、プログラムの特徴など考えられるべき点は多々あるが、女子教育を普及させるために一番求められることは、政治、政策の確固たる決意・決定だということである。政策は現地政府が決定することであるが、決定に際しての助言はできる。日本の課題とは、「箱だけ援助」にならないための教員のための教員養成、在職トレーニング、コミュニティーを主体としたプロジェクトの施行等ソフト面にその援助を移行することである。

日本政府は、「日本に求められる北アフリカと中東に対しての効果的な援助は、地域的な相互援助である」とし、21世紀に向けてのパートナーシップとして、1995年より開発途上国における女子教育の機会を拡大し、女性による零細企業を支援するための「途上国の女性支援」(WID)を同地域における協力分野として重視している⁶¹。日本はこれまでODAの約6~7%を教育分野に投じており、DAC加盟国の行った教育援助の約11%を占めている⁶²。日本がいかなる教育援助を展開するかは世界全体の教育援助の動向を左右することになる重要な地位を占めているのである⁶³。

8. おわりに

中東・北アフリカにおける女子初等教育就学者数は、1960年代の適齢年齢児童数の約3分の1から1990年代には約4分の3に上昇するという目覚ましい発展を見せた。しかし男子就学率との乖離は大きく、女子に対してのステレオタイプの教育からも抜け出せていない。

女子教育の促進のためには、識字や就学率の増加を目指すだけでなく、女子に自尊心を持たせ、女子に対する親や社会の意識を変えることが必要である。そのために、中東・北アフリカにおける地域文化、女子の役割など詳細な現状把握と女子の抱える問題に対しての地域を巻き込んだ教育政策をとることが不可欠である。

注

- 1 泉沢久美子編(1993) 『エジプト社会における女性』 p.2 p.108 アジア経済研究所
- 2 嶋田襄平(1978) 『イスラームの世界』 NHK 市民大学叢書
- 3 豊田俊夫 (1998) 『発展途上国の教育と課題』
- 4 勝藤猛 内記良一 岡崎正孝 (1981) 「イスラーム世界 その歴史と文化」
- 5 片倉もとこ (1991) 『イスラームの日常世界』岩波新書 p.79 女の相続権が男の二分の一だといわなければ全部相続してしまった、二分の一にされても女の方がなおかつまだ余裕があるという背景があったという方が史実に近い。
- 6 岡真理 (1994) 「歴史読本ワールド 特集イスラームの謎」 p.103
岡は、「イスラームといっても東はインドネシアから西はモロッコまで何十もの国があり、国の歴史は千差万別で文化も女性の状況も様ではない。社会が女性にベールで顔を隠すことを強要してきたのは女性の主体性を身体的精神的に奪うためであった。信仰は人間一人一人が主体的に実践してはじめて意味があるのだから、社会から強要されるベールがイスラーム本来の理念からいかに隔たっているかは明らかである」と述べている。
- 7 片倉もとこ (1991) 『イスラームの日常世界』岩波新書
- 8 ドイツで、男女を別のクラスにすることによって女子は、男子の目が気にならなくなり、より生き生きと授業に参加できるようになった事例もあるが、ドイツの場合は男女とも同内容を教えることを前提とした男女別学である。
- 9 片倉もとこ (1991) 『イスラームの日常世界』岩波新書 pp.85-95 片倉は、「両者の間にまったく段差がない。「男の世界」、「女の世界」が、それぞれが異なる特徴を持つものとして並存し、全く同等か、あるいは「女の世界」の方が重きをなしていることもある。」「ベールをかぶることにより…(中略)…「見られる女」から「見る女」に変身する。…(中略)…中身で勝負しようということになる」という記述もあり、必ずしも女性が抑圧されていないことを強調している。
- 10 フラン・P・ホスケン(1993) 『女子割礼 因習に呪縛される女性の性と人権』 明石書店 pp.169-205.
- 11 豊田俊夫 (1998) 『発展途上国の教育と課題』
- 12 UNICEF (1999) 『世界子ども白書』 p.10, p.57 より以下抜粋「イエメンは 就学率の男女差が最大で、女子の就学率は男子よりも 30 ポイント低い。バーレーン、キプロス、イラン、ヨルダン、リビア、チュニジアでは就学率が高く男女の差はほとんどない。」
- 13 UNICEF(1999) 『世界子ども白書』 p. 10.
- 14 1957 年までサウジアラビアは自国の大学を持っていなかったため才能ある学生は高等教育を受けるため他のアラブ諸国に留学せざるを得なかった。
- 15 大野正雄編(1994) 『中東・アフリカ諸国の社会・教育・生活と文化』国際理解教育と教育実践 エムティ出版 1960 年以前には女子教育は地域的にも物理的にも大都市に限られており、女子が家を一人で出て行くことも許されなかった。また、p.15「宗教上、女子教育に関する公的施設はほとんどなく、一部の上流家庭において個人的な教育が行われている程度であった。」
- 16 1960 年に政府は専門家と宗教的権威をもつ宗教界の指導者とでグループを編成し、女子に適した教育について協議し、女子教育の責任を委任した。
- 17 現在女子教育はあらゆる市町村で実施されている。
- 18 UNICEF (1999) 『世界子ども白書』 p.10.
- 19 豊田俊夫(1995) 『開発と社会—教育を中心として—』アジア経済研究所 p.158.
- 20 1990 年でのイエメンの成人(15 歳以上)識字率は 38.6%、平均就学年数は 0.8 年となっている。1991 年時点で 15 歳以上の非識字人口 260 万の内、170 万が女性であった。
- 21 UNICEF (1999) 『世界子ども白書』 p.10.
- 22 伊佐治大陸 (1997) 「トルコ共和国の女子教育の現状と課題」『名古屋女子大学紀要 43』 pp.105-118, p.109.
- 23 UNDP (1995) 『ジェンダーと人間開発』 p.137. 初代大統領が教育に熱心で、トルコ語をアラビア語からローマ字に改革、トルコ語特有の発音文字を生み出し、普及した。そのため識字率は欧米並みで 85% を超えている。成人の非識字者は男性 8.3%、女子 27.6%と男性の方が教育を受けている割合は高いといえる。
1982 年の憲法によって初等教育は男女の全市民にとっての義務であることが定められている 7 才から 5 年間の小学校は義務教育で無償である。中学校は 3 年間有償であるが安い授業料である。中学校も 80% の進学率であるから義務教育に近いといえる。高等学校へは 45% の進学率である。
- 24 伊佐治大陸 (1997) 「トルコ共和国の女子教育の現状と課題」『名古屋女子大学紀要 43』 pp.105-118,

- p.107, 1986年、トルコは「女性差別撤廃に関する国際合意」を批准し、女性が男性と同等の権利をA) 専門的、芸術的領域への女性志向、B)教育機関への入学許可、C)普通教育、職業教育と訓練、D)教育計画、施設設備、教材教具、奨学金からの恩恵、E)スポーツ活動と体育において認めることを見込んでいる。
- 25 女子就学は就学前段階と小学校でほぼ半分を構成するが中学高校では約3分の1に過ぎない。
- 26 UNDP(1995)『ジェンダーと人間開発』p.137 国際協力出版会 雇用問題については国連開発計画や世界銀行、日本からの無償援助によって女性の開発の取り込みや雇用促進、小規模事業の育成を目指すプロジェクトが設定されている。上級公務員は、1993年において、0.3%でしかなかったが、生活のあらゆる分野で女性に全ての人権と基本的自由を認め、女性が同等な人間として認識されるような社会を目指し、スラムに住む低賃金の仕事につく女性は特に暴力に対して弱い立場にあるため、全国に女性のための避難所を設け、心理学的な治療が受けられるような制度を整えることを検討している。また、女性の財産所有権、子供の保護、住居などに関する女子差別条項を盛り込んだ法律の草案が作成されている。
- 27 伊佐治大陸 (1997)「トルコ共和国の女子教育の現状と課題」『名古屋女子大学紀要 43』pp.105-118, p.109.
- 28 伊佐治大陸 (1997)「トルコ共和国の女子教育の現状と課題」『名古屋女子大学紀要 43』pp.105-118, p.116.
- 29 1999年11月20日(土)の朝日新聞より 「米国は大悪魔」と唱えながらイラン革命を指導したホメイニ氏の側近であるヌーリ氏は「邪悪」な欧米文化をかたくなに拒否する保守派に対して「表現の自由」を認めるように迫っている。現大統領のハタミ氏は「欧米文化からも得るものがある」と語り、自由を求める若者や女性を中心に支持を得ている。1999年11月初旬にも女学生らがハタミ大統領支持を訴える集会を開いた。
- 30 大野正雄編(1994)『中東・アフリカ諸国の社会・教育・生活と文化』国際理解教育と教育実践 エムティ出版 高等学校は中学卒業試験に合格したら入学が許される。就学期間は4年である。中学卒業の50%、高校の卒業生の5-10%が大学に進学している。教科書は安価である。
- 31 UNICEF (1999)『世界子ども白書』 p.10.
- 32 <http://www.ovta.or.jp/egy/egy-h004.htm>を参照
- 33 泉沢久美子編(1993)『エジプト社会における女性』アジア経済研究所 p109
詳しくは、フラン・P・ホスケン(1993)『女子割礼 因習に呪縛される女性の性と人権』明石書店 pp.169-205を参照。
- 34 泉沢久美子編(1993)『エジプト社会における女性』アジア経済研究所 p.122.
- 35 泉沢久美子編(1993)『エジプト社会における女性』アジア経済研究所 p.97.
- 36 大野正雄編(1994)『中東・アフリカ諸国の社会・教育・生活と文化』国際理解教育と教育実践 エムティ出版 エジプトでは4分の3の親が大学教育まで受けさせたいと思っている。
- 37 <http://www.ovta.or.jp/egy/egy-h004.htm> ムバーラク大統領のナショナルプランに見られるように、近年の教育への関心はエジプトの史上かつてなかったほどである。
- 38 UNICEF『世界子ども白書 1999』 p.50.
- 39 Elizabeth M.King, M.Anne Hill (1993) *Women's Education in Developing countries* Nagat El-Sanabary Middle East and North Africa pp.136-168 女子の方が男子よりもドロップアウトの多い国は、エジプト、モロッコ、チュニジアであり、男子のほうが女子よりドロップアウト、原級留め置きが多い国はクエート、サウジアラビアである。
- 40 Elizabeth M.King, M.Anne Hill (1993) *Women's Education in Developing countries* Nagat El-Sanabary Middle East and North Africa p.162.
- 41 UNICEF『世界子ども白書 99』 p.53.
- 42 Elizabeth M.King, M.Anne Hill (1993) *Women's Education in Developing countries* Nagat El-Sanabary Middle East and North Africa pp.136-168.
- 43 UNESCO(1996)『ユネスコ世界教育白書』
- 44 文化について、イスラーム地域でよくみられる、「女子割礼」など、「伝統」といった理解では見過ごすことができない文化も存在する。エジプトでは1959年にできた手術を禁止する法律がある。しかし、法律で禁止されているために秘密裏に行われ不衛生な状態の中での手術によって命を失うものもある。エジプトの場合、上階層の女性を除く女性の90%が割礼をされている。割礼は外傷性障害の原因であり、重い精神神経症を引き起こす。エジプト南部では陰部封鎖が伝統的に行われ、現在までも続いており、人々の移動によってこの習慣は以前より広がっているようだ。割礼が行われる理由は第一に、イスラムという宗教的理由である(しかしキリスト教徒でも生殖器切除は行われている)第二に、美容に良いという考え、第三に、性的刺激から少女を守るということ、第四に、大多数の夫は妻が割礼を受けていることを好むという伝統、である。フラン・P・ホスケン(1993)『女子割礼 因習に呪縛される女性の性と人権』明石書店

- pp.169-205 割礼は女性を精神的、身体的に否定するものである。
- 45 大津和子(1999)「ザンビアにおける女子教育の阻害要因」『国際教育協力論集』 広島大学教育開発国際教育研究センター pp.55-68.
- 46 家庭の子どもの多さが子どもの自己評価に影響するという報告が為されている。それは両親がその兄に割く時間が多くなることも関係しているのである。
- 47 フラン・P・ホスケン(1993)『女子割礼 因習に呪縛される女性の性と人権』明石書店 pp.169-205.
- 48 豊田俊雄 (1995)『第3世界の教育』 アジア経済研究所
- 49 アリフィン・ベイ (1981)『近代化とイスラーム』 「ムスリムの共同体は信仰を基盤とし、それがあから共同体が存在するのである」イラン革命の意味と意義は教義に背くものの排除にあったのである。
- 50 Elizabeth M.King, M.Anne Hill (1993) *Women's Education in Developing countries* Nagat El-Sanabary Middle East and North Africa.
- 51 モロッコでは学習者の26%が1度、42%は2度の留年を経験している。この事実の背景には様々な要因が考えられるが、距離が遠く、道なき道を行かねばならないために休みがちになることが原因として挙げられる。
- 52 UNICEF (1999)『世界子ども白書』 p.52.
- 53 DerezeJean and Amartya Sen(1997) *Indian Development: Selected Regional Perspectives* Oxford University Press.
- 穂積(1998)「インド初等教育：その現状と課題」『国際開発研究』国際開発学会
- 54 Myron Weiner (1991) *The child and the state in India* 普遍的義務教育の導入の障害になるものは、一人あたりの収入額でもなく、家族の経済的状況でもなく、教育における政府支出の程度でもなく、さらに学齢期を迎えた子どもの人口の急激な増加によるものでもない、と述べている。
- 55 山内昌之・大塚和夫 編 (1981)『イスラームを学ぶ人のために』世界思想社
- 56 UNICEF(1999) 『世界子ども白書』 p.10.
- 57 このプロジェクトはカナダ国際開発庁(CIDA)の支援を得て教育省、コミュニティ、NGO、ユニセフの強力な協力関係のもとに、コミュニティスクールに対しての援助をする目的を持つ。
- 58 女子の純就学率は50-70%(全国平均72%)で、男子100人に対して女子12人の就学という地域もある。
- 59 UNICEF(1999) 『世界子ども白書』 p.50.
- しかし、大津(1999)によると、ユニセフによる女子教育促進プロジェクトの取り組みが紙面上で評価されていても、実際に成果を上げているとは断言できない。ザンビアを例にとると、近年女子教育推進策としてPAGE(Programme for the Advancement of Girl's Education)及びコミュニティスクールを積極的に進め、他のサブサハラアフリカ諸国からも注目されているが、パイロット校に指定されたコミュニティスクールに実際行ってみるとまったくやる気のない女子教員達がいたという報告もなされている。交通手段が車しかなく、車もなかなか手に入らないような地域において、モニタリングを頻繁に行えず、報告書には良いことばかり並べられているという有名無実のプロジェクトも多くあると推測される。
- 60 UNDP (1994)『ジェンダーと人間開発』 p.91.
- 61 http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kaidan/kiroku/s_hashi/arc_96/clinton/in_japan/agenda.html ,<http://www.fps.chuo-u.ac.jp/~tanaka/envsoc9903.txt>
- 62 潮木守一(1995) 「教育開発・教育協力援助の研究課題」『比較教育学研究第41号』日本比較教育学会編 P13 DAC加盟国(オーストラリア、オーストリア、ベルギー、カナダ、デンマーク、フィンランド、フランス、ドイツ、アイルランド、イタリア、日本、オランダ、ニュージーランド、ノルウェー、スウェーデン、スイス、イギリス、アメリカ)
- 63 潮木守一(1995) 「教育開発・教育協力援助の研究課題」『比較教育学研究第41号』日本比較教育学会編 pp.7-14.(1998)「ODAの経験と課題」『国際教育協力論集』広島大学教育開発国際協力研究センター

<参考文献一覧>

- ・片倉もところ (1991)『イスラームの日常世界』岩波新書
<http://www.ovta.or.jp/egy/egy-h004.htm> エジプトを参照
<http://www.fps.chuo-u.ac.jp/~tanaka/envsoc9903.txt> コモンアジェンダ
- ・大野正雄編(1994)『中東・アフリカ諸国の社会・教育・生活と文化』国際理解教育と教育実践 エムティ出版
- ・豊田俊夫 (1998)『発展途上国の教育と課題』 アジア経済研究所
- ・ユネスコ世界教育白書1996

-
- ・ UNICEF (1999) 『子ども世界白書』 p.10
 - ・ UNDP(1995) 『ジェンダーと人間開発』
 - ・ 第3世界の教育 豊田俊雄 アジア経済研究所 1987 p.74-83
 - ・ 勝藤猛 内記良一 岡崎正孝 (1981) 「イスラーム世界 その歴史と文化」
 - ・ 嶋田襄平(1978) 『イスラームの世界』 NHK 市民大学叢書
 - ・ アリフィン・ベイ(1981) 『近代化とイスラーム』
 - ・ 山内昌之・大塚和夫 編(1981) 『イスラームを学ぶ人のために』 世界思想社
 - ・ 岡真理 (1994) 「歴史読本ワールド 特集イスラームの謎」 p.103
 - ・ 初岡昌一郎 編(1997) 『児童労働 廃絶に取り組む国際社会』
 - ・ 泉沢久美子編(1993) 『エジプト社会における女性』 P2. p.108 アジア経済研究所
 - ・ Elizabeth M.King, M.Anne Hill (1993) *Women's Education in Developing countries* Nagat El-Sanabary Middle East and North Africa p.136-p.168
 - ・ フラン・p・ホスケン(1993) 『女子割礼 因習に呪縛される女性の性と人権』 明石書店
www.islam-online.net イスラムオンラインネット「イスラームの本質は暴力主義ではないと主張する穏健派イスラーム教徒たちのインターネットサイト」
 - ・ 豊田俊夫(1995) 『開発と社会—教育を中心として—』 アジア経済研究所
 - ・ 嘉数啓・吉田恒昭(1997) 『アジア型開発の課題と展望』 名古屋大学出版会
 - ・ 潮木守一(1995) 「教育開発・教育協力援助の研究課題」『比較教育学研究第41号』日本比較教育学会編
 - ・ 伊佐治大陸(1997) 「トルコ共和国の女子教育の現状と課題」『名古屋女子大学紀要43』pp.105-118 p107
 - ・ 世界銀行 (1997) 『世界銀行年次報告』
 - ・ THE WORLD BANK(1995) CLAIMING THE FUTURE
 - ・ 国際連合(1995) 『世界の女性 1995—その実態と統計』
 - ・ 外務省経済局編(1996) 『我が国の政府開発援助 ODA 白書上巻』 財団法人国際協力推進協会
 - ・ 外務省経済局編(1996) 『我が国の政府開発援助 ODA 白書下巻』 財団法人国際協力推進協会
 - ・ 世界銀行 (1998) 『世界開発報告 1998・1999』 海外経済協力基金開発問題研究会
 - ・ UNESCO(1995) NATIONAL REPORTS AND UNESCO REPORTS PUBLICATIONS AND PERIODICALS CONCERNING EDUCATION 1995-1997
 - ・ 大津和子(1999) 「ザンビアにおける女子教育の阻害要因」『国際教育協力論集』広島大学教育開発国際教育力研究センター P.55-68
 - ・ 穂積智夫(1998) 「インド初等教育：その現状と課題」『国際開発研究』国際開発学会
 - ・ Dereze Jean and Amartya Sen(1997) *Indian Development: Selected Regional Perspectives* Oxford University Press
 - ・ 社会開発研究会(1995) 『入門 社会開発』国際開発ジャーナル社

第16章 サハラ以南のアフリカにおける女子教育の現状と課題

大野 優

1. はじめに

1990年にタイのジョムティエンで開催された「万人のための教育世界会議」と1996年ヨルダンのアンマンで開催された「万人の教育に関する国際協議フォーラムの中期会議」において、1980年代、90年代のサハラ以南のアフリカにおける識字率及び就学増加率がいかなる地域よりも低く、落第や人口増加率¹が高いことが報告された。アフリカの教育状況を改善するための努力は不断なものであるが、経済的、人口動態的、社会文化的、制度的要因が結びついて、状況を複雑かつ困難にしている（アイシャ・バー・ディアロ 1997: 6）。

本研究では、最貧地域であり、諸国間格差、地域間格差、部族間格差、ジェンダー格差の大きいサハラ以南のアフリカにおける女子教育の現状を分析し、課題点や協力政策について報告する。

2. 女子教育の現状

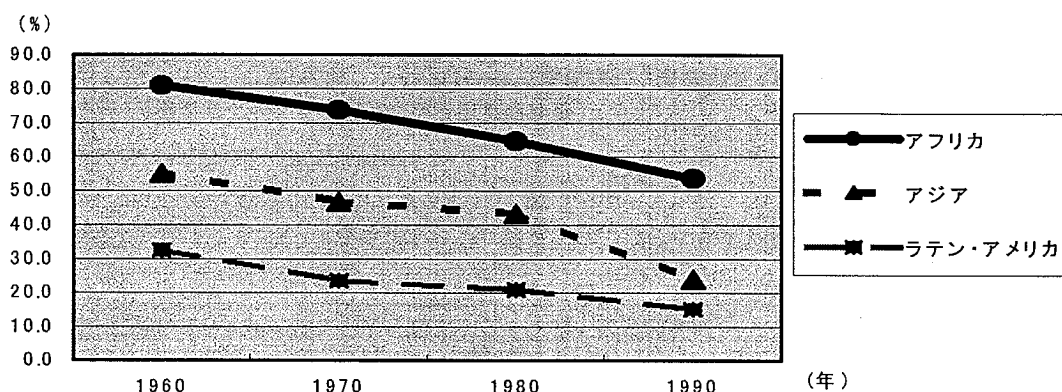
サハラ以南のアフリカでは、他の地域に比べて、成人識字率、安全な水や保健サービスへのアクセス、乳幼児死亡率、平均余命など、教育分野および保健分野での遅れが顕著である。貧困世帯ほど基礎生活分野（Basic Human Needs）の主たる供給者は女性であり（アジア経済研究所 1996: 10）、女子教育の振興は、貧困の悪循環を阻む要因となりうる。女子教育の現状を把握するために、まず、識字率と就学率について検討する。

(1) 識字率

アフリカの子どもは、家で部族の言葉を使い、学校ではヨーロッパの言葉で読み書き算術を学ぶ。母語ではない言語により教育の水準が測られる点に、アフリカの識字について考慮する必要もある。

世界の非識字率の変遷は図1に示す通りであり、1960年から90年までに非識字率は全ての地域においてかなり減少していることがわかる。

図1：世界の非識字率の変遷



注：1990年のアフリカはサハラ以南のアフリカ、アジアは東南アジアのみの数値を示す。

豊田俊雄（1987）『第三世界の教育』アジア研究所より作成。

表1は地域別成人識字率、表2はサハラ諸国の成人識字率であり、国による格差があるものの、女性の非識字率はいずれの国においても男性よりかなり高い。サハラ以南のアフリカ諸国の内統計データのある39カ国中、女性の成人非識字率が50%を超えている国は15カ国もある。

表1：成人識字率（%）1995年

	男性	女性
サハラ以南のアフリカ	66.6	47.3
アラブ諸国	68.4	44.2
ラテンアメリカ/カリブ	87.7	85.5
東アジア/オセアニア	90.6	76.3
南アジア	50.2	36.6

注：UNESCO (1998) *World Education Report 1998*, Oxford: UNESCO Publishing, p.106より作成。

表2：成人非識字率（%）1995年

国	男性	女性	全体
1 アンゴラ	...	...	...
2 ベニン	51.3	63.0	74.2
3 ボツワナ	19.5	30.2	40.1
4 ブルキナファソ	70.5	80.8	90.8
5 ブルンジ	50.7	64.7	77.5
6 カメルーン	25.0	36.6	47.9
7 ガボベルデ	18.6	28.4	36.2
8 中央アフリカ	31.5	40.0	47.6
9 チャド	37.9	51.0	65.3
10 コモロ	35.8	42.7	49.6
11 コンゴ	16.9	25.1	32.8
12 コートジボワール	50.1	59.9	70.0
13 コンゴ民主共和国	13.4	22.7	32.3
14 赤道ギニア	10.4	21.5	31.9
15 エリトリア	...	...	...
16 エチオピア	54.5	64.5	74.7
17 ガボン	26.3	36.8	46.7
18 ガンビア	47.2	61.4	75.1
19 ガーナ	24.1	35.5	46.5
20 ギニア	50.1	64.1	78.1
21 ギニアビサウ	32.0	45.1	57.5
22 ケニア	13.7	21.9	30.0
23 レソト	18.9	28.7	37.7
24 リベリア	46.1	61.7	77.6

25	マダガスカル	...	...	...
26	マラウイ	28.1	43.6	58.2
27	マリ	60.6	69.0	76.9
28	モーリタニア	50.4	62.3	73.7
29	モーリシャス	12.9	17.1	21.2
30	モザンビーク	42.3	59.9	76.7
31	ナミビア	...	...	...
32	ニジェール	79.1	86.4	93.4
33	ナイジェリア	32.7	42.9	52.7
34	ルワンダ	30.2	39.5	48.4
35	セントメプリンシペ	...	...	...
36	セネガル	57.0	66.9	76.8
37	セーシェルズ	...	...	...
38	シエラレオネ	54.6	68.6	81.8
39	ソマリア	...	...	...
40	南アフリカ	18.1	18.2	18.3
41	スワジランド	22.0	23.3	24.4
42	トーゴ	33.0	48.3	63.0
43	ウガンダ	26.3	38.2	49.8
44	タンザニア	20.6	32.2	43.2
45	ザンビア	14.4	21.8	28.7
46	ジンバブエ	9.6	14.9	20.1

出典: UNESCO (1998) *World Education Report 1998*, Oxford: UNESCO Publishing, pp.124-125.

(2) 就学率

初等教育における就学者数と粗就学率は表 3 に示す通りである。サハラ以南のアフリカは、1985 年から 95 年にかけて、初等教育の就学率が減少した世界で唯一の地域であることがわかる。初等教育の男女の粗就学率は 73.9% (1995) であり、地域間格差はあるものの多くのサハラ以南のアフリカ諸国において、女子就学率は世界で最も低い数字にとどまっている。

表 3 : 初等教育における粗就学率 (%)

	1985			1995		
	全体	男	女	全体	男	女
サハラ以南のアフリカ	76.1	84.0	68.2	73.9	80.7	67.1
アラブ諸国	80.4	90.9	69.5	83.8	91.7	75.6
ラテンアメリカ/カリブ	105.1	107.2	103.0	110.4	112.0	108.8
東アジア/オセアニア	117.8	124.3	111.0	114.5	115.8	113.0
南アジア	85.1	98.2	70.8	94.2	105.5	82.1

出典: UNESCO (1998) *World Education Report 1998*, Oxford: UNESCO Publishing, p.107.

各国の学歴別男女粗就学率は表 4 に示す通りである。女子の中等教育の就学率は、ほとんどの国では 20%以下であり、ブルンジ、チャド、マラウイ、モザンビーク、ニジェール、タンザニアでは 5%以下である。中等教育では、ボツワナ、モーリシャス、スワジランド以外の諸国、高等教育では、レソト、南アフリカ以外の諸国の就学率において、ジェンダー格差はかなり大きい。サハラ以南のアフリカ諸国は、1960 年から 70 年代に独立し、近代教育の普及・拡大が図られてきた。1962 年に最初の「教育計画」が策定され、教育財政支出も増大した。しかし、他の地域と同様に、サハラ以南のアフリカにおける非識字率は減少しつつあるものの全体の就学率が高まらないのは、女子の就学率が高まらないためであると報告されている（ユネスコ編 1997）。

表 4：男女粗就学率（%）1995 年

国	年	初等教育			中等教育			高等教育		
		全体	男性	女性	全体	男性	女性	全体	男性	女性
1 アンゴラ	1985	106	117	96	14	...	...	0.7	...	...
	1995	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2 ベニン	1985	68	90	45	17	24	10	2.4	4.4	0.7
	1995	72	92	52	16	23	10	2.6	4.2	0.9
3 ボツワナ	1985	105	100	111	29	27	31	1.8	2	1.6
	1995	115	114	117	56	54	58	4.1	4.4	3.7
4 ブルキナファソ	1985	27	34	20	4	6	3	0.6	0.9	0.3
	1995	38	46	30	8	11	6	1.1	1.6	0.5
5 ブルンジ	1985	52	61	44	4	5	2	0.6	0.9	0.3
	1995	70	77	63	7	8	5	0.9	1.3	0.4
6 カメルーン	1985	103	111	94	23	28	18	2.2	...	...
	1995	88	93	84	27	32	22	...	...	...
7 ガボベルデ	1985	117	120	114	14	16	13	...	...	...
	1995	131	132	129	27	28	26	...	...	...
8 中央アフリカ	1985	75	93	57	16	24	8	1.2	2.2	0.2
	1995	...	...	...	...	...	...	...	...	...
9 チャド	1985	43	63	24	...	...	...	...	...	...
	1995	55	74	36	9	15	4	0.8	1.5	0.1
10 コモロ	1985	84	93	73	29	34	23	...	...	...
	1995	78	85	71	19	21	17	0.5	0.6	0.36
11 コンゴ	1985	147	154	141	75	86	64	6.3	10.9	1.9
	1995	114	119	109	53	62	45	...	...	...
12 コートジボワール	1985	72	84	59	20	27	12	2.6	4.2	1
	1995	69	79	58	23	30	15	4.4	6.7	2.1
13 コンゴ民主共和国	1985	86	105	68	23	32	13	1.4	...	...
	1995	72	86	59	26	32	19	...	...	...
14 赤道ギニア	1985	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1995	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15 エリトリア	1985	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1995	57	63	51	19	22	16	1.1	1.9	0.3
16 エチオピア	1985	37	44	30	13	15	10	0.7	1.2	0.3
	1995	31	39	24	11	12	10	0.7	1.1	0.3
17 ガボン	1985	...	...	...	...	...	...	...	...	...

18	ガンビア	1995	...	...	...	...	...	...	...	...
		1985	68	84	52	16	23	10	...	...	...
19	ガーナ	1995	73	78	67	22	28	15	1.7	2.3	1.2
		1985	72	81	62	39	49	31	1.4	...	...
20	ギニア	1995	...	...	...	...	...	...	...	...	...
		1985	34	47	22	13	18	7	2.1	3.5	0.6
21	ギニアビサウ	1995	48	63	34	12	18	6	...	...	...
		1985	62	81	43	7	11	4	...	...	...
22	ケニア	1995	64	81	47	...	...	...	...	...	...
		1985	99	102	96	21	26	16	...	...	...
23	レソト	1995	85	85	85	24	26	22	1.2	1.8	0.7
		1985	110	97	123	23	19	28	1.3	1.2	1.3
24	リベリア	1995	99	92	105	28	22	34	2.4	2.2	2.7
		1985	40	51	28	17	...	...	2.5	3.7	1.2
25	マダガスカル	1995	...	...	...	...	...	...	...	...	...
		1985	109	113	106	29	32	27	3.8	...	...
26	マラウイ	1995	72	73	70	14	14	14	3.4	3.8	3
		1985	60	68	52	4	6	3	0.6	0.9	0.3
27	マリ	1995	135	142	128	6	7	4	0.8	1.2	0.5
		1985	23	30	17	6	9	4	0.9	1.6	0.2
28	モーリタニア	1995	32	39	25	9	12	6	...	...	...
		1985	48	58	39	15	22	8	2.8	...	...
29	モーリシャス	1995	78	85	72	15	19	11	4.1	6.8	1.4
		1985	110	110	109	49	51	46	1.1	1.3	0.8
30	モザンビーク	1995	107	107	106	62	60	64	6.3	...	...
		1985	87	99	76	7	10	5	0.1	0.2	0.1
31	ナミビア	1995	60	70	50	7	9	5	0.5	...	...
		1985	135	...	...	...	...	...	...	...	...
32	ニジェール	1995	133	132	134	39	57	67	8.1	6.3	9.9
		1985	26	33	18	62	8	3	0.6	0.9	0.2
33	ナイジェリア	1995	29	36	22	5	9	4	...	...	...
		1985	96	107	85	7	38	27	3.3	4.9	1.8
34	ルワンダ	1995	89	100	79	33	33	28	4.1	...	...
		1985	63	65	61	30	7	5	0.4	0.7	0.1
35	セントメブリンシペ	1995	...	...	...	6	...	...	...	...	...
		1985	...	...	...	...	...	...	...	...	...
36	セネガル	1995	...	...	...	...	...	...	...	...	...
		1985	56	67	46	14	18	9	2.4	3.8	1.0
37	セーシェルズ	1995	65	72	57	16	20	12	3.4	...	...
		1985	...	...	...	...	...	...	...	...	...
38	シエラレオネ	1995	...	...	...	...	...	...	...	...	...
		1985	...	...	...	18	...	...	1.8	...	...
39	ソマリア	1995	63	...	...	...	...	...	...	...	...
		1985	11	15	8	7	9	5	2.1	3.4	0.8
40	南アフリカ	1995	...	...	...	...	...	...	...	...	...
		1985	103	103	103	55	82	59	...	...	...
41	スワジランド	1995	117	119	115	82	76	88	15.9	16.6	15.2
		1985	102	104	...	39	40	38	4.4	...	...
		1995	122	125	119	52	53	51	5.1	5.7	4.5

42 トーゴ	1985	93	114	71	21	32	10	1.9	3.4	0.5
	1995	118	140	97	27	41	14	3.2	5.6	0.8
43 ウガンダ	1985	74	81	67	13	17	9	0.8	1.2	0.4
	1995	73	79	67	12	15	9	1.5	2.2	0.9
44 タンザニア	1985	75	76	74	3	4	2	0.3	0.4	0.1
	1995	67	68	66	5	6	5	0.5	0.8	0.1
45 ザンビア	1985	104	109	98	19	25	14	2	3.6	0.6
	1995	89	92	86	28	34	21	2.5	3.6	1.4
46 ジンバブエ	1985	136	139	132	41	50	33	3.9	...	...
	1995	116	117	114	44	49	39	6.9	10.1	3.8

出典：UNESCO (1998) *World Education Report 1998*. Oxford: UNESCO Publishing, pp.132-133.

このように、識字率と就学率からみても、女子の置かれている状況は決して良いとはいえない。女子の識字率および就学率の低迷要因は家庭の貧困にあり、さらに、貧困と早婚は、貧困→非就学→早婚・多産→雇用機会なし→貧困というように悪循環している（ユネスコ編 1997: 42）。アフリカの教育は、貧困を背景にし、(1) 人々の教育に対する意識の低さ、(2) 教育制度の財政的な危機、(3) 多くのサハラ以南のアフリカを巻き込んでいる混乱と長期にわたる内乱のために危機的な状況にある。以下、それぞれについて考察する。

3. 女子教育の低迷要因

(1) 意識の低さ

i. 文化的要因

a. 女性の地位

女子教育の普及の低迷は、女性の地位と関わっている。女は教育など受けなくても、嫁に行き婚資を稼いでくれば良いという伝統的な考え方が残る地域では、結婚して夫の家庭に入ってしまう婚資をもたらしてくれる女子に、婚期を遅らせてまで教育を続けさせるという考えはない。大半のサハラ以南のアフリカ諸国では、家庭食糧ニーズの60～70%が女性の労働で賄われている。アフリカの平均的地方女性は、農繁期になると1日の9～10時間を農作業に費やし、その上、水汲み、薪集め、子供の世話、調理などの家事、食物保管、農作物の出荷などに7～8時間を充てている。さらに、子供の学校費や日用品を買うための現金収入源として、食品を扱う屋台や養鶏などのサイドビジネスを営んでいる女性もいる。また、夫が仕事を求めて出稼ぎをする場合、母親が一人残された子供の面倒、農作物生産の全てをしなければならない（UNDP 1995）。

農業開発計画は、食糧生産、商品作物、畜産など農業関係のあらゆる分野における女性の役割を無視し、女性の地位の弱体化に加担してきた。農業開発が商品作物や輸出用農産物生産を重視することにより、肥沃な土地と家族労働者は従来の家庭消費中心の食糧生産から離れ、女性に新たな重荷が加わった。女性は農業活動、非農業活動、家事雑用のため、一年中長い時間働き通しである。女性の時間は労働のために費やされるものであるという根強い考えのため、女性は学校へ行く機会を奪われている。

b. アフリカの伝統

女性性器切除は、アフリカの伝統社会に根ざす成人女性儀礼の慣習であるといわれるが、人権の面から、国連人口開発会議（1994年、於カイロ）や世界女性会議（1995年、於北京）を機に、廃絶への運動が進行している。しかし、被害者であるはずの女性自身が、慣習の最も熱心な支持者であることが現状である。1999年12月9日付け朝日新聞によると、割礼の習慣の残るサハラ以南のアフリカ諸国の母親たちは、女性性器切除を受けさせなければ、娘が結婚の機会を失うかもしれないと危惧している。女性は結婚し、子どもを産むべき存在であるという強い社会通念は変わらず、そのような変わらぬ結婚観が女性を縛り、女性たちだけでなく、周りの人々による女性への視線が変わることはない。このため、女性の教育への意識も芽生えることはなく、女子教育の普及はほとんど期待できない状況にある。

c. 言語

アフリカの伝統社会を代表するものとして、アフリカ固有の重要な文化遺産である口誦文学がある。サハラ以南のアフリカにおいて、文字化された公用語は、タンザニアのスワヒリ語だけであり、どの国においても中学校以上は、西欧語が教授言語である。タンザニアにおいても、スワヒリ語は小学校だけの教授言語である。学校に行くことは、自分たち部族の言葉ではない西欧の言葉である英語やフランス語を覚えることである。識字率が上昇することが意味するのは、英語・フランス語の習得であり、学校は部族の伝統を保つものとは考えられていない。アフリカでは、「年寄りが死亡することは図書館がひとつ燃えてなくなるようなものだ」といわれるように、記録ではなく記憶が重視されてきた（豊田俊夫 1987: 100）。大多数の国で旧宗主国の言語が公用語となっているのは、部族を超えて話すことができ、一部族語を公用語とする場合の不公平を取り除くためである。アフリカにおける識字率は、英・仏・ポルトガル語の可否の率であり、部族語の他に先進国の読み書き能力がどれだけあるかを測るものであるため、識字率によって各国の教育水準を判断することはできないともいえる。また、文字化は、多大な経済・社会資本を必要とするため、厳しい経済状況にあるアフリカでは、困難な課題である。基礎教育における教授言語の位置付けは重要なものであるものの、英語やフランス語による教育の持つ優位性は現在も揺らいでおらず、無理のない二言語ないし多言語教育プログラムの確立が急務とされている。

このように、学校を取り巻く環境やカリキュラムなどの教育内容は、コミュニティーの文化やニーズと対応しておらず、学校の役割が見出せない人々が多い。また、不十分な学校環境が生徒の学習意欲を削ぐ状況にもあり、機会費用の高い女子の教育へのアクセスはさらに困難な状況にある。

ii. 社会的要因

a. 児童労働

ユニセフ編（1998: 105）によると、サハラ以南のアフリカにおける合計特殊出生率は5.9人（1997）である。多産であるのは、母親が家事労働を分配したいためであり、家事労働は女子の就学率を下げる要因となっている。

サハラ以南のアフリカ諸国は児童の権利条約を批准しているが、教育の機会を奪われ

ている子どもたちは多い。例えば、コートジボワールのココアやコーヒー、タンザニアの紅茶、コーヒー、サイザル麻などの輸出作物は、子どもたちによって支えられている。特に、女性は社会的地位が低く、家事労働の負担が重くて就学できないので、教育へのアクセスはほとんどなく、教育のもたらす力を享受することはできない。そのため、地位はさらに低くなり、それが次の世代に引き継がれている。つまり、存在するジェンダ―格差が、女性の地位をさらに悪くしている。

b. 早婚

サハラ以南のアフリカの女性は、早婚のため、中等教育・高等教育を受けない場合が多い。結婚すると退学させられ、再入学が難しい。しかし、ザイール（コンゴ）では、結婚に際し教育を受けた女性ほど両親にお金が多く入るので、中等教育を受けさせることが多い。エチオピアでは、初等教育を受けている生徒の20%が、婚約・結婚・離婚のいずれかを経験している。多くの場合、西洋的な教育に対する親や地域社会の消極的態度が女子の教育普及を阻んでいる（Hyde, Karin A. L. 1991）。

(2) 財政的な要因

i. 歴史的な要因

サハラ以南のアフリカ諸国は長年にわたり西欧の植民地であったが、1957年のガーナ共和国独立を筆頭に、1960～1970年代に独立をした。植民地主義が作りあげた不自然な国境線をそのまま引き継ぐ形での独立であった。1963年には、エチオピアでアフリカ統一をめざすアフリカ統一機構（OAU）が成立したが、アフリカの新興諸国は植民地時代の国境線をそのまま受け継いでいたため、部族対立や人種問題などを抱えていた。自然環境要因だけでなく、自立的な植民地経済の押し付けにより、自立的な経済発展を阻まれたことに、財政難の最大の要因がある。植民地支配下のアフリカは、欧米列強のための原料供給地、製品市場であり、資本輸出の対象でしかなかった。数品目の農産物、鉱産物の集中的開発によって、モノカルチャ的な歪んだ経済構造が人為的につくられた。時代の流れとともに、一次産品は不要とされ、その打撃は大きかった。例えば、ザンビアでは、1980年代に銅の価格が低下し、就学者の割合も確実に下がったといわれている。低迷していた女性の就学率は、さらに低迷を続けている。

ii. 経済的要因

1980年代、世界的な経済状態は悪化し、慢性的な経済危機が起こり、さらにサハラ以南のアフリカ諸国内では政情が不安定であった。そのような危機を乗り越えるために、世界銀行やIMFが主導するような構造調整政策を受け入れざるを得ず、大幅な歳出の削減などの厳しい措置がとられている。経済的な危機と政府の予算の削減に伴い、多くの国々において教育関係の予算も削減され、学校建設は減少した。貧困のために長びく経済危機は、社会資本を枯渇させ、サハラ以南のアフリカの学校を支えているコミュニティを弱体化させている。さらに、学校教育が有償化されたため、子どもを就学させることが困難な家庭が増加している状況にある。

サハラ以南のアフリカ諸国の一人当たり GNP は、80 米ドル（モザンビーク）から 6620

米ドル（セーシェルズ）の範囲にあり、平均は 760 米ドルである。このような状況下で、労働力は生存のために大切とされ、機会費用の高い女子、特に田舎の女子は、労働力として重要視され、学校に行くことができない。

iii. 学校要因

アフリカの教育を特徴づけるものとして、サハラ以南のアフリカ諸国政府の高等教育重視がある。過去 30 年のアフリカ教育援助は限られた資金を高等教育にばかり使って基礎教育を重要視してこなかった。ロンドン大学の M・ブラウグ教授は、基礎教育を重要視してこなかったことは間違いであって、教育は初等教育から築き上げるべきであり、過去 30 年のアフリカ教育援助は「巨大な誤り」(gigantic error) であったと批判的である (豊田 1995: 188)。援助は貧困層に役立っていないのではないかという広い疑念もあり、高等教育重視から初等教育重視への転換となった。

a. ハード面での質と量

サハラ以南のアフリカは、質・量ともに不十分である。女子の就学率を下げている最大の要因は、教育の浪費（留年・ドロップアウト・達成度の低さ）である。コートジボアールの留年率のジェンダー格差は 20% もある。記録が乏しく、測定が困難であるものの、就学する子どもの 3 分の 1 が第 5 学年に進級するまでに中途退学し、チャド、コモロ、コンゴ、ガボンでは 3 分の 1 以上が留年する。教師の質は低く、教室や教材の数もはるかに不足している。教育課程も限られているため、十分な識字や技能を身につけることができない。女性教員の占める割合は、表 5 に示される通りであり、地域でまとめると、諸国間格差は見えなくなるが、中等教育における女性教員の割合は低いことがわかる。女子を学校から遠ざけているのは、女子教員がいないこと、女子用トイレがないこと、家から学校までが遠いことが主要因である。

表 5：女性教員の占める割合 (%) 1995 年

地 域	初等教育	中等教育
サハラ以南のアフリカ	41.7	32.9
アラブ諸国	53.0	41.7
ラテンアメリカ/カリブ	76.7	46.2
東アジア/オセアニア	50.5	39.5
南アジア	31.8	37.2

注：UNESCO (1998) *World Education Report 1998*, Oxford: UNESCO Publishing, p.109 より作成。

b. ソフト面での質と量

教材の中身が女子の地位を固定している場合も多く、このことは、世界中で改革されてきている点である。例えば、教材中に登場する女性の役割は、母親か妻に限られていたり、男性の登場人物がはるかに多い。このように、教科書中の女性の役割モデルは不十分であり、人々の女性の役割に対する意識は変化せず、女性の地位も依然として低い

ままである。

(3) 混乱と長期にわたる内乱

サハラ以南のアフリカでは、軍事予算が増大し、教育予算は縮小し続けている。UNDP (1994) は、人間が惨状にさらされたまま軍備が増強され続けている状況について報告している。軍事支出の多い最貧国については、表 6 に示す通りである。貧困線以下で生活している人々の多いサハラ以南のアフリカにおいては、軍事支出のために、保健、教育、人口問題など人間開発に割くべき財源が軍事費の犠牲になっており、その代償は多大なものである。

表6：軍事支出の多い最貧国（米ドル）（1995年）

国・地域	1人当たりGNP	1人当たり軍事支出
スーダン	222	15
ブルキナファソ	223	7
マリ	259	5
チャド	165	5
モザンビーク	75	4
エチオピア	96	2
サハラ以南のアフリカ	417	7

注：UNDP (1994) 『人間開発報告書 1994』国際協力出版会、p51 および米国軍備管理軍縮局 (ACDA) 1997 年世界軍事費報告

<<http://www.worldtimes.co.jp/gv/data/96tab1.htm>>を参考に作成。

1980 年代の経済危機以来、栄養失調が広範囲に見られ、食糧生産が人口に比較して低下し、保健と教育の質と量が悪化した。飢餓と戦争により、何千万もの人々が難民となった。緩やかに低下していた幼児死亡率と予防可能な伝染病死は増加に転じ、失業率は著しく悪化した。一人当たり GNP は 10% 減少し、そのため多くの国々で公的教育支出が減少した。生徒・学生 1 人あたりの公的教育支出は、表 7 に示す通りである。サハラ以南のアフリカにおいて、教育支出は 1995 年に増加しているものの、どの地域よりも少ないことがわかる。急激な人口増加が続き、初等教育の就学率は量的な側面だけでなく、学校、教員、教材など教育の質の面での低下も指摘されている。このような状況下では、通学する意義についての親の理解は得られないし、男子の通学さえも疑心を抱く状況下では、女子への教育に対する理解はさらに進まない。

表 7：教育に対する推定公共支出（単位：10 億米ドル）

地域	1990	1995
サハラ以南のアフリカ	14.8	18.8
アラブ諸国	24.4	27.5
ラテンアメリカ/カリブ	44.6	72.8
東アジア/オセアニア	32.0	59.9
南アジア	35.8	62.6

注：UNESCO (1998) *World Education Report 1998*, Oxford: UNESCO Publishing, p.110

より作成。

4. 女子教育への取り組み

各国政府は1990年に開かれた「万人のための教育世界会議」で、教育支出を増やすことを約束した。教育を優先することは、児童労働を減らすだけでなく、女子の地位を上げ、健全な経済投資といえる。また、Herz, B. (1991)によると、教育を受けた母親が子どもの健康および就学に大きな影響を与えるなど、女子への教育が男子への教育よりもはるかに見返りがあり有益であるとしている。さらに、世界銀行アフリカ地域局のルース・カギア(1996)は、妊産婦死亡率、幼児死亡率、出生率が途上国の平均を上回っているサハラ以南のアフリカにおいて、教育、保健、栄養、家族計画の投資における相互の強力な共働作用がとりわけ重要であると報告している。低迷している女子教育への改善策として、母親の教育を重視すること、教育者の役割を重視することによって、女性から様々な抑圧を取り除く必要がある。概観した女子教育の低迷要因をふまえ、サハラ以南のアフリカにおける女子教育の改善策および国際協力について報告する。

(1) 改善策

i. 母親への教育の重視

Herz, B. (1991) は、女子教育が人口増加を抑制し、Schultz, T. Paul (1993) は、男子への教育と比べ女子教育の見返りが大きいのは議論の余地がないと主張する。さらに、Pitt, M. (1995) は、母親への教育は乳幼児死亡率を下げるだけでなく、子どもの健康維持にも効果的であるとし、両親、特に母親の影響を重視している。母親の授業料の支払い能力や子どもに対する登校の奨励が、子どもの入学・出席に影響を与え、一夫多妻制度下では、多くの女性が子どもの教育に対する決定権を持ち、母親自身の教育レベルが子どもの教育に影響を与えている。また、世帯主が教育を受けた女性である家庭では、世帯主が男性である場合よりも、娘に教育を受けさせる傾向があり、このような事例からもわかるように、母親への教育を重視することは効果的である。

大部分が農場で働いているサハラ以南のアフリカの女性は、食糧生産者としてだけでなく、子どもたちの健康を守る上で最も重要な立場にあり、母親の教育レベルは、乳幼児生存率を左右する単一要素としては最大の要因である。したがって、女性の社会・経済面での参加を促し、家計への影響力や種々の社会行事に参加する機会を増やすことは、子供の健康と家族の福利を向上させ、女子の就学率を上げ、女子の地位を向上させる上で最も重要な手段である。

このように、将来母親になる女子への教育を重視することは、極めて重要であるといえる。

ii. 教育者の役割

女子教育の低迷は女性の地位そのものと関係するものである。例えば、ケニアでは、家族計画をアフリカ諸国ではいち早く導入したが、出生率は依然として高い。女性の非就学率は高く、メディアなどで家族計画についての情報を得る機会はほとんどないし、また、男性側の協力なしに女性は積極的に参加できない。女子の教育を普及するには、社会全体

の意識を変革する必要がある。

女性の地位向上には、教育分野における女性の参加を促進する必要がある（ユニセフ 1985: 177-183）。アフリカ女性教育者フォーラム（FAWE）は、現職の教育大臣や教育大臣経験者、大学の学長や教育専門家など女子教育改善の熱意に燃え、理想と影響力を持つ 60 人の女性によって構成されている。FAWE は、女子教育の改善を保証する役割の担い手として、教師、校長、作家、出版社、両親を挙げ、教育に関わる立場にあるため、ジェンダーには、特に、敏感でなければならず、女子が直面している多様な束縛に気づき、行動しなければならないとしている。

iii. サハラ以南のアフリカ女性の取り組み

女性の意識を変える役割を果たしているものに、サハラ以南のアフリカの女性の存在がある。女性作家たちは、緊急に語られるべき山積している女性の問題に対して、同胞女性の届かない声を代弁するという使命を持ち、男社会の論理に対峙しつつも、社会全体のイデオロギーや検閲制度を考慮しながら女性の問題を語っている。具体的なテーマとして、一夫多妻制の矛盾や、不妊女性に加えられる社会的制裁の残酷さ、女子割礼、女子への性的暴力や虐待などの問題を取り上げ、声にならない声を取り上げることによって、女性の地位向上を願っている（元木淳子 1996: 95-102）。

女性学研究センターを設立させたローダ・ガダリは、「女性学のこうしたそれぞれの場所の地道な活動が、地球規模で女性の問題を検討する第 4 回国連女性会議やその他の動きとつながっていく」と語っている。サハラ以南のアフリカにおける高等教育においては、あらゆる学部、学科に女性学の視点を導入しようとするねらいがあり、現職の教員スタッフができることからやっていくという具体的な実践を行っている。1995 年には、文化と教育に関するアフリカ文学者会議を開催している。また、FAWE は、アフリカの若い女性にとって重要な課題を掲げ、アフリカの政策立案者に対する期待は明瞭であり、国際的にも高く評価されている（ユニセフ 1998: 60）。

こうしたサハラ以南のアフリカ女性自身の取り組みは何よりも効果的であり、サハラ以南のアフリカ諸国内外を問わず、あらゆる人々の意識に女性の置かれている状況を伝達し、女性自身の意識を変えていく可能性を持っている。

(2) 国際協力

i. 日本の取り組み

1990 年代以降、日本はアフリカへの協力を重視してきている。アフリカ支援は 97 年の 8.03 億ドルから 98 年には 9.54 億ドルに増加し、二国間 ODA に占める割合は 11.0% となった。1993 年、日本政府は、国際連合、アフリカのためのグローバル連合（GCA）と、アフリカ開発会議（Tokyo International Conference on African Development: TICAD）を共催した。TICAD は、アフリカ諸国の開発に向けた自助努力を促し、国際社会におけるアフリカ開発問題への取り組みを強化する上で大きな成果を上げた。採択された東京宣言では、「女性問題、NGO、環境、エイズ等幅広い課題の解決に当たっての国際協力の重要性」が 6 つの柱の 1 つとして掲げられ、女性を巡る様々な問題が重要視されている。1996 年、南アフリカで開催された UNCTAD 会合では、当時の池田外相が、「アフリカ人造り構想」を

発表し、アフリカ地域の教育に対する貢献を発表した。

1998年に開催された第2回アフリカ開発会議（TICAD II）は、「DAC 新開発戦略」の実施として注目された。同会議においては、80ヶ国、40国際機関およびNGO22団体の参加を得て、アフリカ諸国の自助努力（オーナーシップ）と国際社会による支援（パートナーシップ）という基本精神に基づき、アフリカ開発問題に関して包括的な話し合いが行われた。採択された「東京行動計画」の重点分野は、教育、保健・人口、貧困層支援等の社会開発である。2005年までに初等・中等教育における男女格差を解消し、それによって、男女平等と女性の地位の強化（エンパワーメント）に向けて大きな前進を図ることを社会的開発の目標の一つとして掲げている。日本政府は、向こう5年間で200億円教育援助に費やす予定であり、『政府開発援助（ODA）の実施状況に関する国別の年次報告』（1997）によると、例えば、ガーナに対するODAにおける重点分野である教育については、特に女子の基礎学力の低迷が顕著であることから、女子に対する教育の改善が盛り込まれている。ほとんどのサハラ以南のアフリカ諸国においても、基礎教育が重点分野となっている。

また、1993年より、アフリカの女性教師招聘など女性を焦点に当てた事業を実施しており、1995年度には、アフリカ地域へWID関連分野の青年海外協力隊約140名を派遣している。

ii. 国際機関やNGOなどの取り組み

女子教育の重要性は、ジョムティエン会議、女子教育に関するパン・アフリカ会議、万人のための教育サミット、FAWEにより確認された。1988年、アフリカ教育開発協会（ADEA）の前身であるアフリカ教育援助国会合（DAE）が世界銀行のイニシアティブにより、アフリカ諸国の教育のためのドナー間の政策対話と調整を目的にして設立された。ADEAには、ロックフェラー財団が主催機関となり、「女性の参加」を目標に掲げるグループも設置されており、女子教育などの重要な課題に関する各国政府の意識改革などに取り組んでいる。また、アフリカ開発銀行の教育セクターのポリシーペーパーでは、5つの主要問題の第1に性の不平等が取り上げられ、世界銀行のガーナの国別援助戦略ではジェンダー分析が取り入れられてきている（世界銀行 1997: 20）。

5. おわりに

過去30年、アフリカの人的開発（教育・健康など）には著しい進歩があった。ユニセフの報告（1998: 97）によると、1960年から1997年にかけて、出生時平均余命は39歳から51歳に伸び、1歳未満の乳児死亡率は154人から105人へ、5歳未満児死亡率は257人から170人に減少した。一方、初等教育就学率、成人識字率は飛躍した。ボツワナ、カボベルデ、マラウイ、モーリシャス、南アフリカ、ジンバブエでは初等教育就学率が90%以上に高まり、マラウイは1994年に初等教育を無償にし、現在は就学率が80%以上である。ウガンダも1997年に家族当たり子ども4人までの初等教育を無償にした結果、就学児数が260万人から520万に倍増した。20以上の国で政府やコミュニティが協力して「アフリカの女子教育イニシアチブ」を推進し、女子の就学率の向上を目指している。しかし、サハラ以南のアフリカには、未就学児の数が多く、2000年までに「万人のための教育」を実現するために必要なコストは、現在の年間支出額を約3分の1追加する必要があり、困難

な状況にあるとユニセフは報告している。

こうした状況を変えていくために、識字率・就学率の増加のみに目を奪われるのではなく、その根底にある貧困、そして伝統を重んじる社会状況の中での女性の地位を再確認し、状況改善していくことが、学校環境の改善に最も重要なことである。地域間格差、ジェンダー格差の大きいサハラ以南のアフリカであるが、「万人のための教育」の実現の鍵を握っているのは女子教育であり、女子が正当な権利を有するためにも女子教育は有用かつ不可欠である。効果的な女子教育の振興のために、女性の低い地位を意識化し、女子教育の障壁についての正確な理解に基づくさらなる政策や行動が国際機関や NGO、地域社会全体に必要である。

注

¹ 1990-1997 年における人口増加率 (2.7%) は、経済成長率 (2.1%) より高く、このことは、1 人当たりの収入が実際には低下していることを意味する。人口増加の重圧は就学率にマイナス効果を与えている。

<参考文献>

- アイシャ・パー・ディアロ (1997) 「アフリカにおける基礎教育」 国際協力事業団編『サブ・サハラ・アフリカ諸国における基礎教育の現状と日本の教育援助の可能性 報告書』、pp.3-22
- アジア経済研究所 (1996) 『第 3 世界の働く女性』 明石書店、p.10
- 大津和子 (1999) 「ザンビアにおける女子教育の阻害要因」『国際協力論集 第 2 巻第 2 号』 広島大学教育開発国際協力研究センター、pp.55-68.
- 国際協力事業団 (1997) 『国際セミナー サブ・サハラ・アフリカにおける基礎教育開発と援助』
- 国際協力出版会 (1994) 『UNDP 人間開発報告書 1994』 古今書院、p.51
- 国際協力事業団編 (1997) 『サブ・サハラ・アフリカ諸国における基礎教育の現状と日本の教育援助の可能性 報告書』
- 国際協力出版会編 (1994) 『UNDP 人間開発報告書 1994』 古今書院
- 国際連合 (1995) 『世界の女性 1995』 日本統計協会、pp.188-208.
- 国連開発計画 (1995) 『人間開発報告書 1995 ジェンダーと人間開発』、国際協力出版会
- 世界銀行 (1999) 『世界開発報告 1998/99』 東洋経済新報社
- 竹村景子 (1996) 「発展への課題」『地球のおんなたち』 大阪外国語大学女性研究者ネットワーク、嵯峨野書院
- 豊田俊雄 (1987) 『第三世界の教育』 アジア研究所、pp.93-123
- 豊田俊雄 (1992) 「基礎教育への援助—アフリカの教育開発を中心として」『国際協力研究 Vol. 8, No.1』 国際協力事業団、pp.12-26
- 豊田俊雄編 (1995) 『開発と社会—教育を中心として—』 アジア経済研究所
- 豊田俊夫 (1998) 『発展途上国の教育と学校』
- 米国軍備管理軍縮局 (ACDA) 1997 年世界軍事費報告
- <<http://www.worldtimes.co.jp/gv/data/96tab1.htm>> 1999.12.1.
- ベンノ・ジョセフ・ンドゥル (1998) 「第 4 章 貧困緩和のための諸行動—アフリカの経験からの展望」『国際開発課題』 FASID

-
- マイケル・P・トダロ (1997) 『M・トダロの開発経済学』 国際協力出版会
- 元木淳子 (1996) 「アフリカの女たちの語り」 『地球のおんなたち』 嵯峨野書院、pp.95-102
- ユネスコ (1995) 『世界教育白書 1994』 東京書籍
- ユネスコ (1997) 『世界教育白書 1996』 東京書籍
- ユニセフ (1998) 『世界子供白書 教育』 ユニセフ駐日事務所、財団法人日本ユニセフ協会
- 横関裕見子 (1999) 「サハラ以南のアフリカ地域の教育と教育セクタープログラム」 『国際協力論集 第2巻第1号』 広島大学教育開発国際協力研究センター、pp.101-111
- ルース・カギア (1997) 「サブ・サハラ・アフリカにおける持続可能な教育プログラムへの支援」 国際協力事業団編 『サブ・サハラ・アフリカ諸国における基礎教育の現状と日本の教育援助の可能性 報告書』、pp.31-54
- Henevald, W. and Craig, H. (1996) *Schools Count-World Bank Project Designs and the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa*. Washington, D.C.: World Bank.
- Herz, B., Subbarao, Habib K. M., and L. Raney (1991) *Letting Girls Learn-Promising Approaches in Primary and Secondary Education*. Washington, D.C.: World Bank
- Hill, M. Anne, and Elizabeth M. King (1993) Women's Education in Developing Countries: An Overview, *Women's Education in Developing Countries*. Washington, D.C.: World Bank, pp.1-50
- Hyde, Karin A. L., (1993) Sub-Saharan Africa, *Women's Education in Developing Countries*. Washington, D.C.: World Bank
- Jejeebhoy, Shireen J. (1995) *Women's Education, Autonomy, and Reproductive Behaviour: Experience from Developing Countries*. Oxford: Clarendon Press
- Kane, E. (1995) *Seeing for Yourself-Research Handbook for Girls' Education in Africa*. Washington, D.C.: World Bank.
- Kjandker, R. S., Lavy, V., and Filmer, D. (1994) *Schooling and Cognitive Achievements of Children in Morocco*. Washington, D.C.: World Bank.
- Odaga, A., and Heneveld, W. (1995) *Girls and Schools in Sub-Saharan Africa*. Washington, D.C.: World Bank.
- Pitt, M. (1995) *Women's Schooling, the Selectivity of Fertility, and Child Mortality in Sub-Saharan Africa*. Washington, D.C.: World Bank
- Schultz, T. Paul (1993) Returns to Women's Education *Women's Education in Developing Countries*. Washington, D.C.: World Bank, pp.51-90
- Subbarao, K. and L. Raney (1993) *Social Gains from Female Education, A Cross-National Study*. Washington, D.C.: World Bank
- Summers, Lawrence H. (1994) *Investing in All the People-Educating Women in Developing Countries*. Washington, D.C.: World Bank.
- Takane, Tsutomu (1999) Land, Labor and Gender in Rural Southern Ghana: A Case Study of Cocoa Producing Villages. *Journal of International Development Studies*, Vol. 8, No 2. The Japan Society for International Development, pp.89-111

第17章 ラテンアメリカにおける女子教育の現状と課題

渡邊 志保

1. はじめに

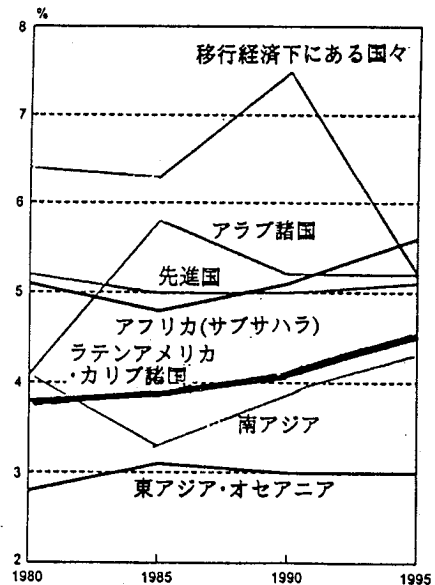
ラテンアメリカとはメキシコ以南の大陸とカリブ海の島々からなる地域で、33ヶ国あり、独立国家とアメリカ合衆国・イギリス・オランダ・フランスの属領に分かれている。ラテンアメリカはスペイン・ポルトガル両国に征服されるという歴史を持ち、支配階級である白人の増加にともない、白人子弟の教育は初等教育から高等教育に至るまでますます充実していった。(大学だけでも3世紀間に26校も設立されている。)

独立後、革命指導者らは国民(民衆)の教育に強い関心を抱き施策を取るが、各国とも続く政治的経済的不安定のため、上層はともかく下層一般大衆の教育は無視された状況が第2次世界大戦後の1950年代まで続く。

しかし、大戦後のラテンアメリカ教育は一変した。各国の中産階級の成長と、ヨーロッパを中心とする世界各国の移民の流入が主な社会的背景である。移民は20世紀初頭にかけて約1100万人となり、その2世に入って教育関心、進学志向が強くなってきた。さらに米州機構(OAS: Organization of American States)とユネスコの誕生もあげられる。OASは加盟各国の協力と連帯による地域教育問題解決を重要な目標の一つとし、ユネスコはOASと共同して地域教育事業に参画し、地域教育会議などを共催している。

表1は1980年から95年にかけてのGNPに占める教育費の割合であるが、ラテンアメリカ及びカリブ諸国の比率は、他の発展途上国に比べるとわずかではあるが下がることなく確実に伸びている。

表1 GNPに占める教育の割合



出典: World Education Report 1998

2. 文化的背景

現代ラテンアメリカ社会の基調となる文化はメスティソ社会であり、地域によって濃淡はあるものの、以下の5つのメスティソ文化の上に存在する。

- ①先住民のインディオとイベリア系白人との混血の文化。
- ②白人移民の形成した文化。19世紀中ごろにアルゼンチン、チリ等に移住した人々によるヨーロッパ系文化。
- ③アフロ・アメリカ社会の文化。アフリカから奴隷として強制移住させられ、ブラジルや中央アメリカのカリブ海などのプランテーションで労働を提供する人達の文化。
- ④日本など東洋人移民社会の文化。
- ⑤南部メキシコ、グアテマラ、高地ペルーにおいて閉鎖的な農村共同体を形成するインディオの文化。

ラテンアメリカの大学の講座は、神学中心であり、法学、医学、教養の講座があり、講

義用語はラテン語であった。全体として、中世スコラ的な学風であり、18世紀にヨーロッパの諸大学が啓蒙主義思想に洗われてラテン語から離れてからも、依然としてスコラ主義を主体としていた。

植民地の大学に入学する者は、もちろん白人上流階級の子弟であった。しかし、高級官僚や上級の教会職はすべて本国から派遣される者で独占されたため、これら植民地生まれの白人たちは一段低い地位に甘んじなければならなかった。これらの不満が、ラテンアメリカの独立のきっかけとなった。

3. ラテンアメリカの女性の社会進出

(1) 女性の参政権獲得まで

ラテンアメリカの性秩序は、白人男性によるインディオ女性の征服に始まり、マチスモや家父長的家族制度、カトリックの影響などで規定されてきた。それらは男性優位、独裁性、大土地所有制、外国の支配と干渉、軍事政権などの権威主義的現象と結びついた。

独立後、女性は新生共和国憲法に規定された諸権利を持つ市民として認められていなかったが、欧米をモデルとする近代化政策が進められる中で、両性間の秩序は少しずつ変わり始める。その中でも教育は女性の意識を変え、自らを解放する大きな力となった。

まず、女性に対して、男性と同じ初等教育の機会が与えられ、師範学校は中間層の女性に社会進出の道を開いた。しかし、大学はチリを例外として容易に女性を受け入れなかった。

19世紀後半、アルゼンチンやブラジルに始まった女性解放運動の当初の目的は、女性の経済的・法的地位を高めることにあった。初等義務教育の実現や民法改正への働きかけが行われたが、女性参政権運動が各国で盛んになるのは第1次世界大戦以後のことであり、この時期に参政権を獲得したアメリカ合衆国の影響も大きい。結果的には1929年のエクアドルに始まり、61年のパラグアイに至るまで、過半数の国の女性が第2次大戦後の民主化期に参政権を獲得している。

(2) 女性の社会進出

貧富の格差が大きいラテンアメリカでは、女性の地位や動向にも階級によって大きな相違が見られる。上流の女性の中には教育の機会に恵まれ、有力な親族の後ろ盾で社会進出し、政界や実業界などで男性をしのぐ場合も少なくない。1960年以降、中間層を中心に女性の大学進学者が増え、アルゼンチンやチリでは大学生の半数は女性である。

60～70年代になると、キューバやチリ、さらには中央アメリカにおける革命への女性参加や、他方で軍事政権の拡大と開発政策のゆがみに対する抵抗を通じて、欧米のウーマンリブとは異なる運動が展開されることになった。

4. ラテンアメリカの教育の現状

ラテンアメリカでは歴史的背景から、白人系、黒人系、原住民のインディオとそれらの混血という複雑な構成になっており、国によってその割合が異なるため、教育のあり方や成果も国によって違いは見られる。近年の小学校就学率はほとんどの国が80%に達しているが、インディオ系・黒人系が多い国では低くなっている。中等教育に関しては各国とも

伝統的に大学進学が主目的のカトリック系普通科が主流で、この構造は根本的に変わっていない。高等教育では、大学は歴史的には古いものが多く、サント・ドミンゴのサント・トマス大学は1538年、メキシコ大学とリマのサン・マルコス大学は1551年の創立である。しかし、各国大学とも、近代的な学問の研究教育体制の確立に努めているが、教育者の不足、教育施設の不完全などによりまだ十分な成果をあげていない。特に自然科学部門の立ち遅れが目立っている。1960年代まで抱えてきた大学の内的質的な問題は未だ解決しておらず、また先進国並みの近代大学への脱皮も果たさねばならず、大学は二重の課題の解決を迫られている。

(1) 就学率

表2はラテンアメリカ各国の1986年の就学率をまとめたものである。初等教育と中等教育への就学について見てみると、大きく3つに分けられる。

第1はアルゼンチン、チリ、コロンビア、キューバ、ニカラグアのように初等教育の割合に対して中等教育の就学率が半数以上の国である。アルゼンチン、チリ、コロンビアは白人系の国であり、キューバは早くから国家政策として教育を掲げた国である。

第2はコスタリカ、ドミニカ共和国、エクアドル、メキシコ、パナマ、ペルー、ベネズエラのような中等教育の就学率が初等教育の約半数の国である。

第3はボリビア、エルサルバドル、ホンデュラス、パラグアイのような中等教育就学率がかなり低い国である。これらはインディオの多い国や内戦等で国家情勢が不安定な国となっている。

表2 ラテンアメリカ各国の学校就学率 (%) 1986年

	初等教育		中等教育		高等教育	
	女子	男子	女子	男子	女子	男子
アルゼンチン	109	109	79	68	42	36
ボリビア	75	83	24	28	—	—
ブラジル	99	108	—	—	11	11
チリ	109	110	73	67	14	18
コロンビア	74	72	56	55	13	14
コスタリカ	88	87	44	41	—	—
キューバ	94	95	89	84	25	20
ドミニカ共和国	126	121	61	68	—	—
エクアドル	117	117	53	51	26	39
エルサルバドル	62	61	16	12	12	16
グアテマラ	70	82	—	—	—	—
ホンデュラス	101	102	36	31	8	11
メキシコ	113	115	54	56	12	19
ニカラグア	77	72	57	27	10	8
パナマ	89	90	51	44	30	22
パラグアイ	84	86	24	25	—	—
ペルー	120	125	61	68	—	—
ウルグアイ	109	111	—	—	—	—
ベネズエラ	110	110	50	41	22	31

出典:UNESCO(1988) (—はデータなし)

(2) 識字率

ラテン・カリブ諸国は下の表3からも分かるように、他の途上国（アフリカ、アジア、中東）に比べ識字レベルは高い。また世界平均を上回っており、2005年には識字率は90%に近くなると予想されている。特に南アジアと比較すると、成人識字率は全体で約2倍となっている。その理由としてラテンアメリカでは教育システムの歴史が長いことが挙げられる。

ラテンアメリカ諸国の中で最も非識字の少ない国はキューバであり、わずか5%の非識字

表3 成人識字率 (%) 1985—2005年

	1985年			1995年			2005年		
	全体	男性	女性	全体	男性	女性	全体	男性	女性
世界平均	72.5	79.7	65.4	77.4	83.6	71.2	81.4	86.7	76.1
先進国平均	97.5	98.4	96.7	98.7	98.9	98.4	99.2	99.3	99.1
途上国平均	62.9	73.0	52.5	70.4	78.9	61.7	76.4	83.3	69.3
アフリカ諸国	45.6	56.7	34.9	56.8	66.6	47.3	66.9	74.9	59.2
アラブ諸国	46.4	59.9	32.2	56.6	68.4	44.2	65.9	75.6	55.9
ラテン・カリブ諸国	82.4	84.3	80.5	86.6	87.7	85.5	89.6	90.1	89.1
東アジア	75.2	84.7	65.3	83.6	90.6	76.3	89.8	94.7	84.7
中国	72.5	83.4	60.9	81.5	89.9	72.7	88.5	94.5	82.3
南アジア	42.9	56.3	28.5	50.2	62.9	36.6	57.2	68.8	44.9
インド	44.6	58.9	29.3	52.0	65.5	37.7	59.3	71.3	46.4

出典: World Education Report 1998

率になっている。それに続くのはニカラグア、ジャマイカ、コスタリカ、アルゼンチン、トリニダード・トバゴの5ヶ国であり、いずれも10%以内の非識字率である。

(3) 男女差

さらに、ラテンアメリカは男子と女子との間に就学の格差がないのが特徴である。表3を見ると、1995年の成人識字率はアフリカ、アラブ、南アジアで20%以上の男女差がある

表4 ラテンアメリカの就学率 (%)

		教育年齢の就学率			合計就学率		
		全体	女子	全体に占める女子の割合	全体	男子	女子
初等教育	1985年	70.2	34.2	48	105.1	107.2	103.0
	1995年	81.7	39.5	48	110.4	112.0	108.8
中等教育	1985年	20.5	10.4	51	50.2	48.8	51.7
	1995年	25.8	13.3	52	56.6	53.9	59.3
高等教育	1985年	6.4	2.8	45	15.8	17.4	14.2
	1995年	8.1	4.0	49	17.3	17.6	17.0

出典: World Education Report 1998

のに対し、ラテン・カリブ諸国ではわずか2.2%の差しかない。女性の識字率も1985年の調査でアフリカ、アラブ、南アジアでは30%前後であったにもかかわらず、ラテンアメリカ地域では80%を超えており、他の途上国のども地域よりも高いことがわかる。そのため

表4にあるように、ラテンアメリカの就学率を1985年と1995年とで比較した場合、女子の比率はわずかに高くなっているが、全体に占める女子の割合はあまり変化していない。

(4) 地域差

ところが、男女差が比較的少ない一方で、ラテンアメリカでは他の発展途上国と同様、都市と農村部の格差が問題になっている。表5を見ると、1987年のデータでは、アルゼンチンが都市部と農村部の女性の非識字率の格差が少なく、地方では逆に男性のほうが非識字の割合が高いことは注目に値するが、その他の国では、グアテマラ、ボリビアで女性の約7割が非識字であるのをはじめ、各国とも都市部と農村部の格差が2倍、3倍、またはそれ以上になっている。都市部に対する農村部の非識字の割合は男女ともあまり差はなく、地域差は抱えているが、著しい男女差はないのがラテンアメリカの特徴であるといえる。

表5 ラテンアメリカの地域差による非識字率 (%)

	都市部		地方			都市部		地方	
	男性	女性	男性	女性		男性	女性	男性	女性
グアテマラ	20.0	35.5	59.9	77.6	エルサルバドル	12.7	22.2	48.9	57.2
ボリビア	6.2	23.2	37.3	68.5	パラグアイ	7.4	14.7	19.7	32.3
ペルー	3.4	11.8	22.2	53.1	コロンビア	9.0	13.0	32.8	36.8
エクアドル	6.9	12.2	32.3	44.4	ニカラグア	16.1	22.1	63.8	67.0
メキシコ	3.6	12.5	23.4	56.2	アルゼンチン	3.6	4.5	14.2	5.1
パナマ	4.8	5.6	24.9	29.8	コスタリカ	4.0	5.7	16.6	17.5
チリ	5.4	7.7	23.6	27.9	ブラジル	14.2	19.3	44.8	44.8
ホンデュラス	17.6	24.0	52.1	56.8					
都市に対する農村部の割合—男性						25.4			
都市に対する農村部の割合—女性						27.5			
都市部の男女差						6.3			
地方の男女差						12.0			

出典:CEAAL(1990)-UNESCO(1987)より引用

表6 ラテンアメリカにおける1970年入学者集団の残存率 (%)

	第2学年到達者	第5学年到達者
ブラジル	58.1	38.2
チリ	90.1	76.7
コロンビア	69.1	37.5
コスタリカ	94.2	77.7
ドミニカ共和国	64.3	33.7
エクアドル	75.3	57.2
エルサルバドル	67.8	42.9
グアテマラ	66.6	34.7
ガイアナ	99.9	86.4
ニカラグア	56.3	30.6
パラグアイ	84.5	48.9
ペルー	77.6	57.7
ウルグアイ	100.0	94.8
ベネズエラ	90.2	65.5

出典:世界銀行『教育』1980年

ラテンアメリカ諸国の教育水準は、他の途上国と比べどの地域よりも秀でていますが、中途退学が多いことは各国の教育の最大の問題点となっている。特に小学校入学者の中途退学（ドロップアウト）の多さが目立っている。ユネスコ（1988）によると、初等教育の留年率は男子よりも女子の方が少なく、また就学率の男女差は初等教育段階でごくわずかであり、中等教育段階でも低くなっている。

表6は第1学年に入った者が、1年後の第2学年、および4年後の第5学年に、どれだけ残るかを示したものであるが、このデータのうち、ブラジル、コロンビア、ドミニカ共和国、グアテマラ、ニカラグアの5ヶ国においては、残存率は50から60%にとどまっている。これらの半数近い者が、第一学年に登録するだけか、最初の一年のうちに脱落してしまうということである。さらに、第5学年という読み書き能力が長期にわたって失われずにすむ年限でみると、上記の5ヶ国はいずれも30%台の残存率である。初等教育段階の終わりに時期である第5学年時に7割近くの者が脱落してしまっている。アジア・アフリカに比較しても大きな中退率である。

高等教育レベルではその差はやや顕著になるが、逆に12ヶ国中4ヶ国（アルゼンチン、キューバ、ニカラグア、パナマ）では女子の比率が男子よりも高くなっている。これらの要因は明らかではないが、アルゼンチンは白人人口の比率が高いこと、キューバは革命後の社会改革で教育レベルが上がったことも影響しているのではないかと思われる。中米に関しては、伝統的に男子は教育よりも仕事に就くほうが大切であると考えられており、そのような社会的意識が背景にあることが一因ではないかと思われる。

5. ラテンアメリカの女子教育

ラテンアメリカは伝統的な性的役割の秩序が固定観念としてあり、また貧富の差の大きい地域であるが、教育システムは他の途上国の歴史よりも長く、教育問題の調査も進んでいる。社会的・経済的不平等が、教育機会や社会生活で与えられるチャンスなどをもたらすということが認識され始めると、女性の教育だけでなく、教育と就業の関係、子どもの教育に対する親の態度、学生の発育・発達まで研究されるようになった。チリでは「女子教育」に関する研究も行われている。

ラテンアメリカでは1970年代まではジェンダー格差の問題は社会問題に達していなかったが、女性の社会進出が意識されてくると、次第にフォーマル（学校）教育に取り入れられてきた。そのため教師、政府、学生、親の間の連携や特に母親の学校に対する関わり方にも変化が生じている。近年ではノンフォーマル（非正規）教育が進んでおり、大衆教育として、女性は「保健」や「衛生」の基本を学んでいる。

6. ラテンアメリカの主な国の女子教育をめぐる教育事情

(1) ブラジル

ブラジルは移民社会であることが大きな特徴であり、その中では多くの児童の留年やドロップアウトが問題となっている。19世紀末から20世紀初期にはブラジルの大学教育自体が初期の段階にあり、女性が高等教育を受けることに対する偏見や制約があり、女性の領域は家庭と宗教活動に限られていた。しかし、ブラジル文化の分野に女性が登場し始め、1852年には初めて女性の新聞が発行された。ブラジルの高等教育に女性が進出できたのは

1879年のことである。

(2) ペルー

ラテンアメリカ最古の大学として著名なサンマルコス大学のあるペルーは白人支配と原住民の社会である。この国の初等教育の半数は1学校1教員の小規模校であるが、人口流入の激しい都市部では3部制がとられている。初等教育は男女共学である。中等教育は男女比では男子生徒がやや多いが、その差は次第に小さくなっている。成人教育は15歳以上の者を対象とするものとされ、①識字教育プログラム、②成人のための初等中等教育、③青年・成人職業教育プログラムなどがある。いずれも学校教育型のものと、放送教育などを利用した非学校教育型のものがある。

ペルーにおける非識字率は、1940年には58%と高かったが、1981年には18%に、さらに1991年には10.7%にまで減少している。1990年には全国で26万3,000人が識字プログラムに参加し、このうち1万2,000人が読み書き能力を習得したと認定されている。

(3) アルゼンチン

アルゼンチンの住民は例外的に白人の比率が高く、インディオ・黒人は1%に達しない。白人人口の4分の3はイタリア人、スペイン人の移民の子孫である。1993年4月に「連邦教育法」が制定され、国全体の教育制度に関する新しい枠組みが示された。これに基づいて2000年の完全実施に向けて、教育の質の向上に主眼を置き、義務教育期間の7年から10年への延長、カリキュラムの改訂などを含む教育制度全体の改革を進めている。中等教育では1995～99年の間に15～17歳人口の就学率を70%にまで到達させる目標が立てられている。これらの教育への取り組みによって女子の教育成果も向上し、1993年以降アルゼンチンでは教員養成機関の在学者の90%以上は女子が占めている。

(4) チリ

チリは社会保障制度がラテンアメリカで最も進んだ国の一つであり、女子の職場への進出も進んでおり、その社会的地位も高い。特に就学率の高いチリでは、1990年の調査によると、7歳人口の91%、14歳人口のほぼ100%が就学している。この年の高等教育機関の在学者数は男女別では45%が女子となっている。1990年に世界銀行の援助により、6年間の「教育の質の向上と機会均等の促進プログラム」が開始された。初等教育段階においては教育施設の充実が図られ、コンピュータを使った学校間の情報ネットワーク化も進められている。就学前教育段階に関しては、教員の資質向上、教材、教育方法の改善と特に貧困層への普及、拡大にも重点が置かれている。また、3.(2)でもふれたようにチリでは「女子教育」に関する研究も行われるようになった。

(5) キューバ

ラテンアメリカの中で最も非識字率が低いキューバでは、成人識字率は94%で、平均教育年数は8年以上、中学校の在学率は約90%となっている。1959年に政治的・経済的な対米従属から離脱するため、革命が起き、階級による貧富の差はなくなり、都市と農村の発展格差は是正された。革命前20%あった非識字率は1997年には6%内外まで減少した。ま

た国民の学歴向上や非識字の解決に、成人・継続教育が大きな役割を果たしており、1962年から1992年までの30年間、150万人以上の成人に初等教育、90万人以上の成人に基礎中等教育レベルの教育が提供されてきた。こうした社会的影響力が強く、レベルの高い革命により、キューバは教育の男女差もほとんどない社会を作り上げた国であるといえる。

(6) ボリビア

1991年の調査によれば、10歳以上の非識字率は37.3%である。ボリビアでは多言語・多文化の国家であり、多数のエスニックグループを抱える国であることを再認識し、女子教育に関して言えば、特に非識字率の高い農村部、都市部の貧困地域の女性と子どもを対象とする識字教育が進められている。さらにユニセフの援助の下、教育・文化省と社会保障省の協定に基づき、5歳以下の子どもを持つ農村部の母親に対して、保健・衛生教育を提供している。このプログラムは幼児死亡率の高い地域で特に行われている。さらに今世紀中に教育改革を実行する上の優先課題の一つとして「女子教育の重視」もあげられている。

7. おわりに

ラテンアメリカに共通する教育上の問題点は、都市と農村との教育の大きな格差である。親が不就学であったために、子どもを学校へ出すことへの無理解がある。そのため、農村地帯、特にインディオや黒人の居住地へ公教育が浸透することが必要である。

また、教科書、校舎・施設の問題といったハード面も重要な課題であるが、ソフト面である教員の資質の問題もあげられる。初等・中等教育機関の教員の給与は決して高くなく、社会的地位もそれほど認められている職業ではない。従って、教育現場は女性の職場と見られている傾向がある。依然として低い給与で教育が行われているために、教育の質は向上しにくい状況である。各国の政府は教育政策として、21世紀に向けて様々なプログラムを掲げている。実現へ向けてのアプローチがどのように実行されるかが今後の課題となるであろう。

ラテンアメリカは著しい男女差がないことが特徴であると述べたが、女子教育に関しては、各国とも女子の教育を優先課題とするような積極的な政策が出されているとは言えない。ラテンアメリカ諸国の教育水準は他の途上国に比べて高いということを認識し、教員そのものの質を高め、地域格差のない教育への取り組みが求められている。

<参考文献>

大貫良夫、『ラテンアメリカを知る事典』、平凡社、1987年。

豊田俊雄、『発展途上国の教育と学校』、明石書房、1998年。

松本重治、『ラテンアメリカハンドブック』、講談社、1985年。

『諸外国の学校教育<中南米編>』、文部省、

『ラテンアメリカ事典 1989年版』、ラテンアメリカ協会、1989年。

Elizabeth M. King ed., *Women's Education in Developing Countries*, The Johns Hopkins University Press, 1993.

Nelly P. Stromquist ed., *Woman and Education in Latin America: Knowledge, Power, and Change*, Lynne Rienner Publishers, 1992.

UNESCO, *World Education Report 1998*, UNESCO Publishing, Oxford, 1998.

第IV部

国別ケーススタディ

第 18 章 明治期の女子初等教育不就学者対策

—発展途上国に対する日本の教育経験の移転可能性に関する研究—

卜部 朋

1. はじめに

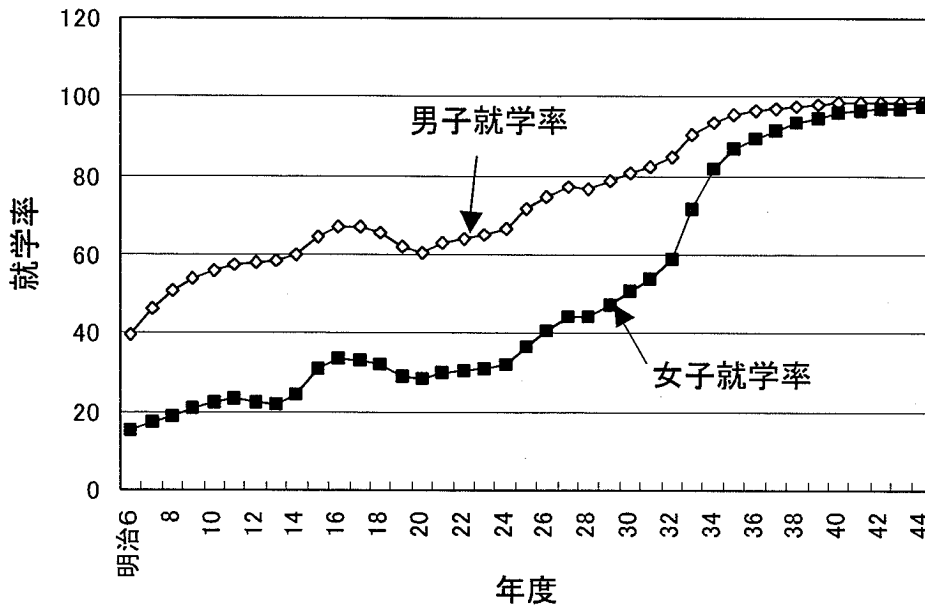
1996年5月のDACの会合において提示された「21世紀に向けた新開発戦略」では、開発戦略成功の必須条件の1つとして、初等・中等教育における男女の格差の解消が求められている。さらに1998年10月19日～21日にかけて行われた第2回東京アフリカ開発会議(Tokyo International Conference on African Development: TICAD II)においても、アフリカの開発の鍵を握るものとして、女性のエンパワーメントが重要な課題として確認された。しかし多くの発展途上国では依然として女子の就学率は低迷している。

この問題の要因として、多くの国々に共通しているのは、①貴重な労働力である子どもを学校に通わせることができないとする親の反発、②高い授業料、③教科内容と日常生活の間に接点がなく、学校に行く必要性が感じられないこと、④女性に教育を与えるべきではないとする思想的土壌の存在、⑤学校までの距離が遠く、通学が困難であること、等である。

一方、明治期の日本でも、明治期全般を通じて女子の不就学が深刻な問題となっていた(図1参照)。この要因として当時の雑誌記事などで指摘されていたのは、やはり先に挙げた5点であった。このように共通の阻害要因が認められることから、それを克服してきた日本の経験は発展途上国の国々にとって十分に参考になりうると考えられる。しかし、これまでに行われてきた日本の女子教育研究は、「良妻賢母」論をはじめとする思想に関する研究や中等以上の女子教育機関の実態史研究、女子教育普及に寄与した人物に関する研究などが中心となっており、発展途上国のニーズに答えられるような研究は皆無に等しい。そこで本稿では、日本の教育経験から発展途上国の女子の不就学問題解決の方法を探ることを目的とする。

日本では、女子の不就学問題解決のために様々な対策が提案され、講じられた。これらの対策の多くは、全国レベルではなく、各県・地域単位で行われていた。そこで本研究では女子の初等教育就学者数の各県毎の動向を明らかにした上で、1つの県に着目して就学向上のための対策と女子の就学者数の変動の相関を明らかにすることを試みた。この検討結果から、効果の高い方法を見出し、発展途上国の国々に対して提案することができると考えられる。また日本にとっても発展途上国に対する教育援助政策の指針を得ることができると考えられる。

図1 日本の義務教育就学率



注)「義務教育就学状況」、海原徹『日本史小百科 学校』東京堂出版、平成8年より作成。

2. 各道府県別女子就学者数の動向

本章では明治期の女子就学状況を地方毎に概観する。

現在の都道府県がほぼ確定し、「小学校令」が發布された明治 19 (1886) 年から 6 年ごとに明治 43(1910)年までの各県の女子の初等教育就学者数動向を『文部省年報』の統計資料を用いて表 1 にまとめた³⁾。ここでは、各道府県別に尋常小学校在籍者数から男子を 1 とした場合の女子の比率 (以下、女子就学比と略) を算出した。なお、各県を『文部省年報』にならって 5 つの地方部に分類した⁴⁾。第一地方部が関東、第二地方部が東北・北海道、第三地方部が近畿、第四地方部は中国・四国、第五地方部が九州に当たる。

表 1 より、次の二点を指摘することができる。

第一に明治 19(1886)年時点では、地方部間の女子就学比に大きな格差があったことが確認できる。女子就学比が高かったのは、京都・大阪・東京という江戸時代以来の大都市であった。各都市の女子就学比は、東京が 0.737、大阪 0.673、京都 0.638 であり、全国平均の 0.423 を大きく上回っていた。一方、女子就学比の低かったのは第二、第五地方部であった⁴⁾。女子就学比の高い地域は、いずれも江戸時代から商業活動が盛んな大都市であった。これに対し、女子就学比の低かった地域は、農業が主体であり、麻生が指摘するように⁵⁾、封建的な色彩の強い地域でもあった。麻生は、女子就学比の違いを封建主義と結びつけて説明しているが、江戸時代から続く基幹産業の違いも影響しているのではないかと考えられる。すなわち、商家の場合には女性も商売に携わることが多く、基本的な読み書きやそろばんは、不可欠であった。一方、農村部では、女性の主な役割は家事労働や農作業であった。この違いが、女子就学比の違いに影響していたものと考えられる。

第二に各年度間の伸びに大きな差があることが挙げられる。全国平均を見てみると、明治

表1 各県別女子就学比動向

地方部	都道府県名	M19	M25	M31	M37	M43
1	東京	0.737	0.786	0.795	0.958	0.956
	神奈川	0.319	0.622	0.830	0.954	0.942
	新潟	0.255	0.266	0.426	1.004	0.972
	埼玉	0.381	0.397	0.540	0.977	0.930
	千葉	0.335	0.414	0.647	0.962	0.958
	茨城	0.298	0.380	0.558	0.944	0.882
	群馬	0.522	0.622	0.762	0.991	0.929
	栃木	0.473	0.437	0.615	0.948	0.931
	静岡	0.520	0.563	0.728	0.945	0.942
	山梨	0.296	0.354	0.554	0.950	0.931
	長野	0.373	0.457	0.723	1.012	0.960
	(平均)	0.414	0.467	0.646	0.970	0.943
2	北海道	0.342	0.433	0.541	0.873	0.849
	宮城	0.293	0.415	0.613	1.010	0.940
	福島	0.323	0.343	0.533	0.942	0.913
	岩手	0.282	0.294	0.509	0.915	0.910
	青森	0.175	0.191	0.407	1.004	0.871
	山形	0.252	0.308	0.523	0.958	0.954
	秋田	0.159	0.218	0.422	0.874	0.834
		(平均)	0.265	0.319	0.513	0.936	0.891
3	京都	0.638	0.665	0.831	0.936	0.940
	大阪	0.673	0.683	0.789	0.870	0.879
	兵庫	0.509	0.565	0.764	0.963	0.946
	奈良	なし	0.698	0.936	0.991	0.935
	三重	0.530	0.660	0.802	0.961	0.951
	愛知	0.542	0.442	0.652	0.962	0.934
	滋賀	0.558	0.571	0.840	0.961	0.940
	岐阜	0.616	0.512	0.705	0.979	0.936
	福井	0.358	0.339	0.701	1.003	0.942
	石川	0.444	0.693	0.795	0.985	0.940
	富山	0.402	0.446	0.847	0.988	0.927
	和歌山	0.348	0.399	0.585	0.885	0.931
		(平均)	0.532	0.561	0.763	0.955	0.932
4	鳥取	0.277	0.391	0.518	0.963	0.917
	島根	0.387	0.491	0.875	0.979	0.942
	岡山	0.643	0.653	0.729	0.894	0.952
	広島	0.5	0.567	0.701	0.959	0.944
	山口	0.408	0.566	0.771	0.951	0.943
	徳島	0.309	0.346	0.505	0.956	0.869
	香川	なし	0.524	0.723	0.958	0.925
	愛媛	0.459	0.470	0.645	0.929	0.936
	高知	0.432	0.607	0.839	0.929	0.933
		(平均)	0.464	0.533	0.710	0.943	0.933
5	長崎	0.249	0.360	0.539	1.019	0.931
	福岡	0.293	0.430	0.764	0.952	0.918
	大分	0.377	0.354	0.581	1.046	0.957
	佐賀	0.302	0.396	0.580	0.981	0.945
	熊本	0.415	0.380	0.617	1.001	0.941
	宮崎	0.191	0.512	0.548	0.993	0.931
	鹿児島	0.140	0.178	0.484	0.903	0.909
	沖縄	0.023	0.193	0.468	0.833	0.805
		(平均)	0.290	0.357	0.591	0.971	0.922
	全国平均	0.423	0.466	0.659	0.957	0.927

19(1886)年から 25(1892)年の6年間では、0.043 ポイントしか変化しておらず、殆ど変動がなかった。これ以後、明治 25(1892)年～31(1898)年が 0.193、31(1898)～37(1904)年が 0.298 と大きな伸びを示し、女子就学者数は男子とほぼ同等になっている。ここに至って女

子の初等教育就学が一般的になったと考えられる⁶⁾。最も伸び率の大きかった明治 31(1898)～37(1904)年の間は、特に第二、第五地方部で急激な伸びを示していた。各地方部の平均値を見てみると、第二地方部では 0.423 ポイント、第五地方部でも 0.38 ポイントの上昇と共に全国平均を大きく上回っていた。よってこの時期にこれら二つの地方部を中心に、就学率向上に関する何らかの活動が行われたか、或いは学齢児童を持つ親の意識に変化が起こったと推測される。明治 37 年時点でいくつかの県において、女子就学比が前回の調査時より大幅な伸びを示していることから、前年までに就学年齢に達していながら、学校に登録していなかった女子がこの頃に一斉に登録を行った可能性が高い。

以上、女子就学比動向より、女子の就学は明治 31～37 年の間で 1 つの転換点を迎え、女子の就学者が男子とほぼ同等レベルにまで上昇したことが確認できた。深谷昌志は、この時期に盛んになった全国的な女子の就学督促運動の結果と捉え、この就学督促運動の背景に 3 つの社会的な要因を挙げている。その 3 つの要因とは、「戦争体験」、「内地雑居」、「婦人労働の質的な変化」である⁷⁾。全国的な傾向を見た場合、深谷が指摘したような社会情勢が女子就学比の変動に大きく影響していると思われるが、明治 31～37 年前後の状況を見ていくと、女子就学比動向は県毎にかなりの違いが見られる。

そこで次章では、明治 31～37 年に女子就学比が極端に上昇した熊本県の動向に着目して、就学者数向上について具体的にどのような取り組みが行われていたのかを明らかにし、実際に何が有効な手だてとなり得たのかを考察する。

3. 熊本県における女子の初等教育就学者数向上対策

熊本では明治期を通して、女子の教育のどのような部分に関心が寄せられてきたのかを、昨年発行された『近代熊本女性史年表』(以下、『年表』と略)に現れた記事を通して検討する⁸⁾。

(1) 『近代熊本女性史年表』の女性に関する教育記事の数量的分析

『年表』の「教育・文化・言論」の部分より、「学制」が発布された明治 5 (1872) 年から明治末年までの 42 年間の教育記事を抜き出すと、429 項を確認することができた。これは「教育・文化・言論」欄の総記事数 511 の実に 84% に当たる。このように教育関連記事が数多く残されていたことから、明治期においても教育への関心が高かったことが窺われる。

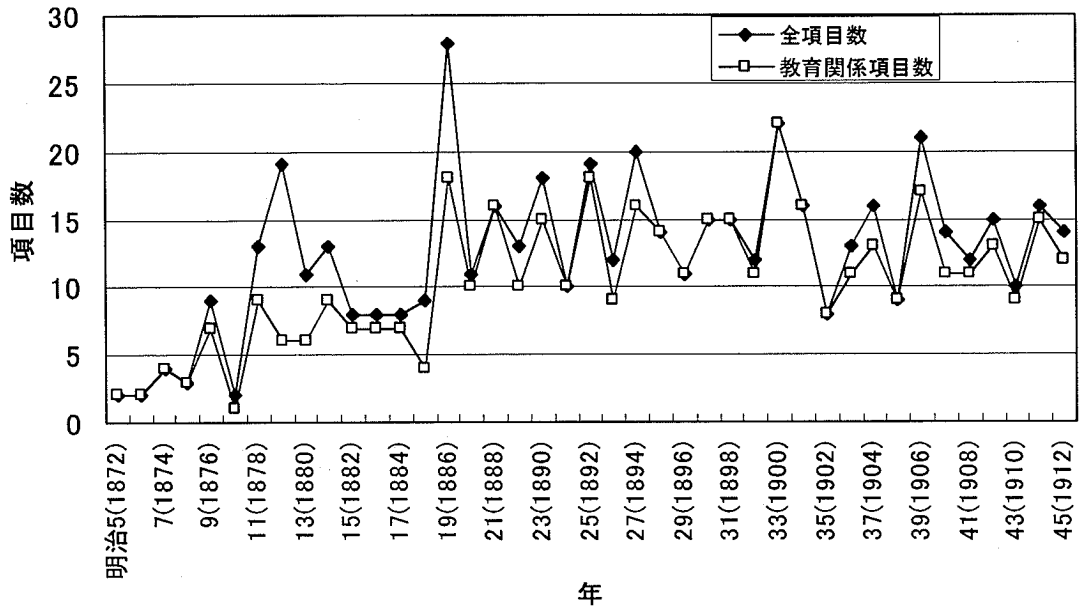
なお、ここで抜き出した教育記事には、女性と関係するありとあらゆる記事が対象に含まれている。具体的には、女性教師や女子学生に関する記事、裁縫科・家事科・産科など女性を対象とする学問、師範学校や小学校の女子部などが含まれていた。

【年別教育関連記事数の動向】

『年表』の教育関係記事数が、毎年どのように変動しているのかを示したのが、図 2 である。この図によると、明治 19(1886)年以降に教育関連記事が大幅に増加している。この年以降では記事数が 10 を下回ったのは 4 年間だけであり、最低でも 8 であった。この画期となった明治 19(1886)年は森文相によって諸学校令が制定された年である。この法令により漸く各学校の基盤が整ってきたことが、教育に関する記事の増加に繋がったと思われる。

また明治 29(1896)年～35(1902)年の間の「教育・文化・言論」欄の記事は、すべて教育

図2 「教育・文化・言論」の項目内の教育関係項目数



関連記事であった。この期間中の明治 33(1900)年の教育関連記事数は 22 で、明治年間を通して最多であった。記事数 22 というのは、総記事数で見ても明治 19(1886)年の 28 について 2 番目に多い。これより明治 33 年は、教育にまつわる興味深い事象が数多く起こった年であったといえる。

明治 33 年頃というのは学校令後期にあたり、「制度上また実質上からみても、わが国の初等教育は、この期において整備され顕著な発展を遂げたとみることができる」と評価されている時期である⁹⁾。明治 33(1900)年は、初等教育の根幹に関わる「小学校令」の全面改正や「小学校令施行規則」の制定などがおこなわれた年で、初等教育段階における就学の義務と授業料無償の原則が打ち出された。いわば初等教育が実質的に義務就学となった年であった。この年の『九州教育雑誌』は¹⁰⁾、この小学校令の改正内容について、その紹介や批判など様々な観点から多くの紙幅を割いていた。しかし『年表』に収録されている記事には、直接「小学校令」等に関する記述はなかった。これは『年表』が、女性関係の記事だけを集めていることに起因する。ちなみに『九州教育雑誌』では、「小学校令」の中でも授業料無償化について多くの記事が掲載されていた。授業料の無償化は、就学者数の増加に大きく寄与した一因と見なされているが、『九州教育雑誌』の記事は授業料を無償化実施が当時の各県にとってなかなか難しい問題であったことを伝えている。『九州教育雑誌』157号「雑報」には、「授業料無徴収の実況」と題した次のような記事が寄せられていた¹¹⁾。

小学校授業料の存廃は来年四月一日より実施する筈にて地方長官の認定に依りて定まるを以て此時期に至らざれば確定したるとは知り難しと雖も過日来茨城、宮城地方を巡回したる文部省高等官の語る処に拠れば市若くは町の如く家屋税、所得税に拠りて地方経済を立て居る土地にては已に地方税最高限度迄取立て居る処多く随て授業料全廃は頗る困難なるべしと雖も村部等の如く重に地租に依りて経済を立て居る土地にては過半は来年度授業料

無徴収を断行する処少なからず且つ全廃せざる市町部に於ても此際授業料を低減するは何れの土地も同様にして従来殆ど無徴収に等しき地方は此際断然授業料を全廃するに至るべし左れば目下の状況に依れば全国の半は無徴収に至る見込なりと云ふ

ここに記されているのは授業料無償制の実施前の状況であるが、地方経済の基礎となる税金の状態によって、授業料の無償制の実施如何が定まる可能性が示されていることは注目に値する。すなわち授業料を無償にするには、これまで授業料で賄ってきた学校維持などに関する資金を所得税や家屋税や地租といった税金に上乗せする以外に方法がなかったのである。授業料全廃に関しては、『九州教育雑誌』第154号の「社説」でも義務教育の趣旨には適うと認めながらも、「地方市町村の負担重きに加へ、殊に教育費の負担に堪えざらんとする今日に於て、実際何程の利益あるかを知るに惑ふ、然れども市町村が授業料を徴収せずして学校を能く維持することを得ば、実に至極結構の事なり、地方財政の困難を訴へ、学校設備の不完全なる今日に於ては、授業料全廃は左程の急務にあらざりしが如し」と批判している¹²⁾。授業料の無償化は必ずしも住民負担の減少には繋がらなかったのである。よって授業料無償化が即、就学者の増大に繋がったとは考えがたい。

むしろ就学者数の増加には、初等教育に対する教育財政の配分方法が影響していると思われる。明治33年頃には、教育財政に関する法律が4つ制定されている。「教育基金特別会計法」(明治32年3月22日制定)、「小学校教育費国庫補助法」(明治32年10月20日)、「教育基金令」(明治32年11月22日)、「市町村立小学校教育費国庫補助法」(明治33年3月16日)の4つである。これらはすべて学齢児童数や就学児童数を基準にして、国庫から補助金を配分することが定められていた¹³⁾。このことが就学督促に影響したのではないかと考える。

さて、『年表』の記事内容の考察に戻る。『年表』では、「小学校令」などに関するものかわりに子守教育や子守学級に関する記述が複数見られる。後述するが、子守は、女子の就学を妨げている最大要因として捉えられていた。子守学校・学級は、学齢児童の不就学解消と子守の対象となる幼児の教育環境の整備を目的として構想・実現された教育機関であった¹⁴⁾。「小学令」で就学の義務が明確に示されたことが、子守教育への興味という形で現れたと考えられる。

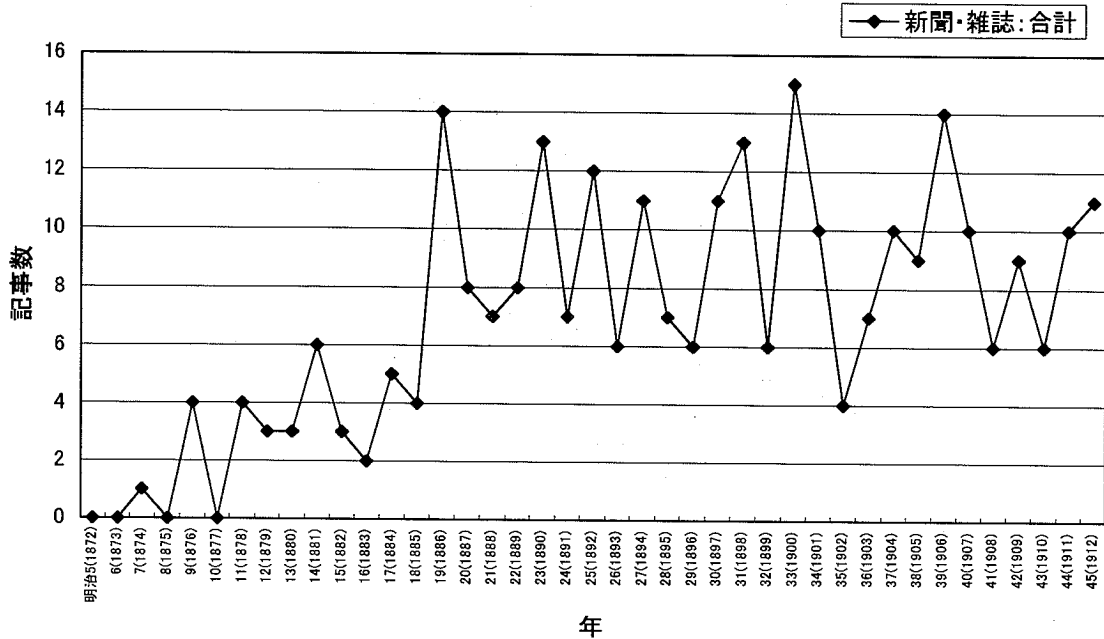
【出典別教育関連記事数の動向】

『年表』の記事が、どの程度当時の状況を反映しているのかは、その出典資料の性質の違いによって明らかにすることができる。『年表』の教育関連記事の出典資料は大きく分けて、新聞、雑誌、公文書、その他の4種に分類できる。その他は、『熊本県教育史』や各市町村史などの後世にまとめられた資料からの出典を示す。各分類の全体に占める割合は、新聞58%、その他31%、雑誌8%、公文書3%であった。

教育関連記事の掲載数が圧倒的に多かった新聞の中でも特に記事数の多かった「熊本新聞」と「九州日日新聞」の両紙を見てみると、ほとんど教育新聞であるかのような錯覚を覚える。両紙共に紙面構成がよく似ており、「官省録事」・「県庁録事」(「熊本新聞」)や「熊本県公文」(「九州日日新聞」)と題されたトップ記事には県訓令や市公文として補習学校規則等が掲載され、論説や投書欄にも教育関係の記事が載り、広告欄には、新設校の紹介と生徒募集などが並んでいる。紙面を見る限り、熊本では教育への関心が高かったと考えら

れる。当時の新聞や雑誌の記事が発行者の意識や読者のニーズを反映していると仮定するならば、熊本において教育は重要な関心事の1つであったと考えられる。

図3 新聞・雑誌掲載教育記事総数



そこで当時の人々の教育に対する興味・関心の動向と新聞・雑誌に掲載された教育関連記事の総数の変動が軌を一にしていると仮定し、図3に示した。これによると、明治33(1900)年の記事数が最多となった。これは、年別変動の折りに触れたのと全く同じ結果であった。よって明治33(1900)年という年は、当時の状況としても実際に教育への関心が高まった年であると考えられる。

4. 熊本の女子教育関連記事の内容分析

(1) 『年表』の教育関連記事の内容種別

ここでは、教育関連記事の内容に応じて、以下の9の項目に分類した。内容が複数項目にわたる場合は、延べ数で示す(図4参照)。

1. 「小学校・小学生関係」：高等小学校、学校行事を含む。
2. 「女学校・女学生関係」：中等レベルの教育機関の女子部等も含む。
3. 「教員・師範学校関係」：教師個人の活動、師範学校の行事等を含む。
4. 「不就学・就学督責関係」：就学督責・不就学者数調べ・欠席原因等を含む。
5. 「子守関係」：子守教育の活動紹介、子守教育論等を含む。
6. 「裁縫・家事関係」：教員等を含む。
7. 「男女別学関係」：高等小学校女子部の設置案、「男女別学論」等を含む。
8. 「女子教育論」：論考のうちタイトルに女子教育と記されているもの。
9. その他

図4 教育関連記事の内容種別割合

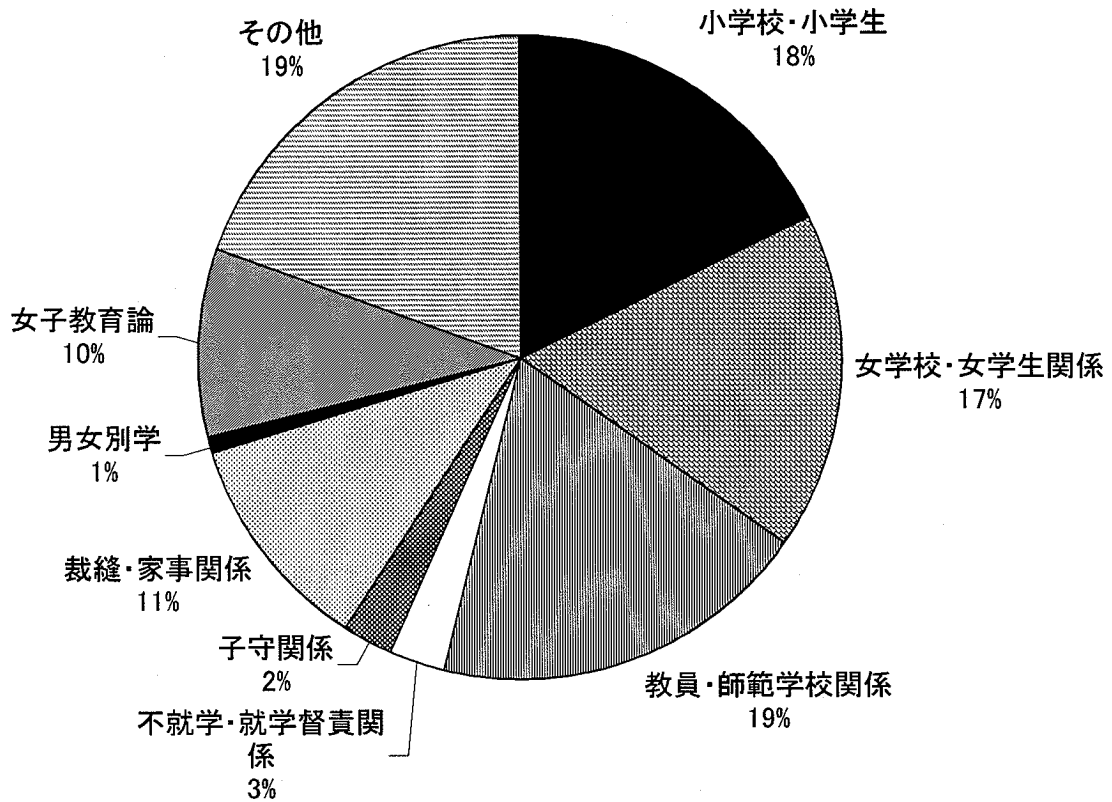
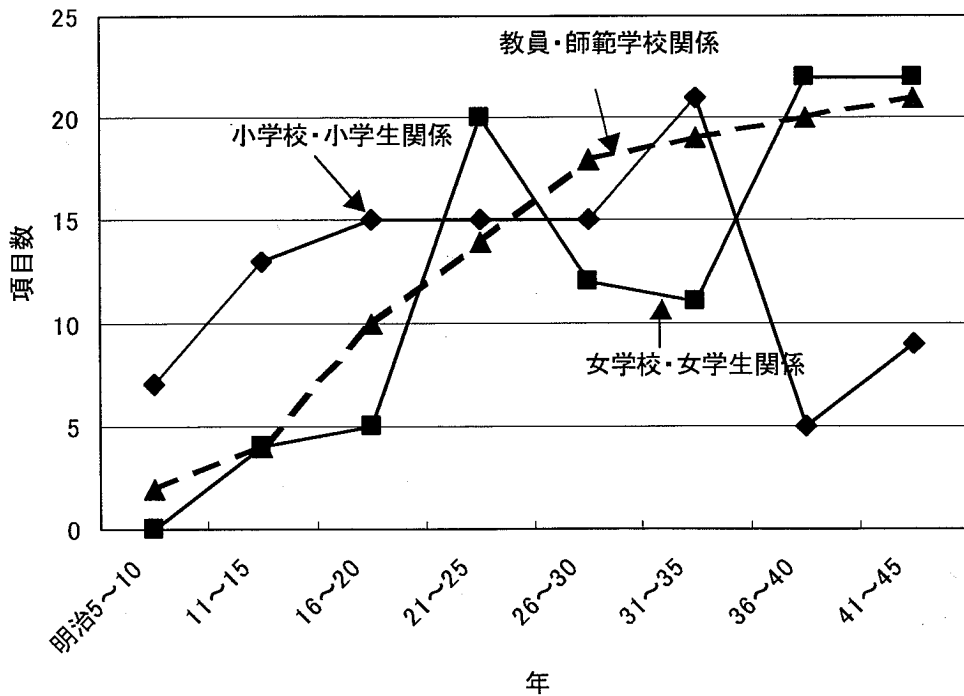


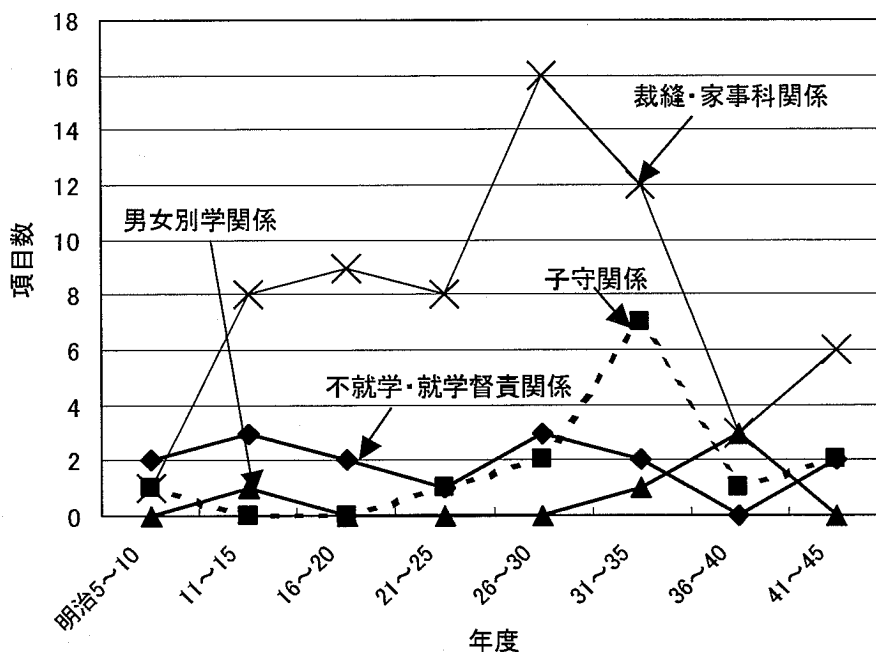
図5 学校関連記事項目数動向



以上の分類の中で項目数が突出して多かったものは、「教員・師範学校関係」(108)、「小学校・小学生関係」(100)、「女学校・女学生関係」(96)の3項目であった(括弧内は記事数)。各項目の記事数変動を図5に示す。最多数の「教員・師範学校関係」は、明治14(1881)年以降は、毎年コンスタントに関連記事が確認でき、常に教育記事の対象として関心を集めていたことがわかる。図5を見ると、「小学校・小学生関係」と「女学校・女学生関係」では、その記事数のピークの時期がずれていることがわかる。「小学校・小学生関係」は、明治35(1902)年に関連記事数が1になった後、記事数は最高でも3と低調であった。一方、「女学校・女学生関係」は、明治19(1886)年まで殆ど記事として出てこなかった。それが明治20(1887)年以降、年ごとに多少のばらつきは見られるが高い頻度で現れるようになっていく。特に35(1902)年以降は、「小学校・小学生関係」の記事数を常に上回って推移している。これは、明治35年以降、小学校に対する興味関心よりも、中等レベルの教育に関心が移っていったことを示しているといえる。明治35年以降、熊本で初等教育が興味関心の対象とされなくなったのは、この頃、熊本での初等教育が次第に一般化し、女子の就学率が安定してきたためであると考えられる。

(2) 初等教育の就学率向上策に関する記事

図6 初等教育就学に関する記事数動向



次に初等教育の就学率に関する項目に着目してみたい。「不就学・就学督責関係」、「子守関係」、「男女別学関係」、「裁縫・家事科関係」を1つの図にまとめたものが、図6である。各項目の年間記事数は、すべて5つ以下である。そこで5年間の記事数をまとめてその動向を示した。

これらの項目は、先行研究で、日本の女子教育普及に大きな役割を果たしたものと考えられていた項目である¹⁰⁾。しかし、その記事数を図に示すと、それぞれに特色が見られる。

顕著なのは、「子守関係」であった。

まず「不就学・就学督責関係」について。この項目に関する記事数には時期的に幾つかの偏りが認められた。関連記事が確認されたのは、明治 8(1875)年、明治 14(1881)～16(1883)、明治 25(1892)～26(1893)、明治 29(1896)～32(1899)、明治 43(1910)・45(1912)年の 5 つの時期だけであった。5 期の内、明治 43(1910)・45(1912)年の時期の記述は、他の 4 期と多少性格を異にしている。各期の特色は、以下の通りである。

- ・ 明治 8(1875)年：2 件とも不就学児を就学させよとの県による布達であったこと。
- ・ 明治 14(1881)～16(1883)：不就学の理由に親の意識が関与していることを指摘し、理由無く子どもを就学させなかった親に罰則を与えると定められたこと。
- ・ 明治 25(1892)～26(1893)：県訓令として、「学令児童就学及び家庭教育に関する規則」と女子就学者数を増やすために裁縫科を設置すると定められたこと。
- ・ 明治 29(1896)～32(1899)：女子を就学させることの意義付けが行われるようになる¹⁶⁾。
- ・ 明治 43(1910)・45(1912)：これまで県単位であったのが、天草郡という一地方の女子の就学督責になったこと。就学ではなく小学校児童の欠席理由調べであったこと。

『年表』で見ると、熊本では明治 32(1899)年以降、全県挙げての女子に対する就学督責は収束し、後は地方ごとの取り組みに任せられるようになったと考えられる。『年表』には出てこないが、熊本では明治 32 年に就学率の良かった学校に就学奨励旗を授与することが定められていた。『九州教育雑誌』138 号(明治 33 年 1 月 15 日)の「熊本彙報」には、就学奨励旗授与について次のように伝えている。

郡市長の上申に依り当局官吏を派遣して実際の調査をなさしめしに学齡簿の未だ整理せざる等のため調査上に時日を要し追々延引せしが客年末までに悉皆調査を了へ当時工業学校に於て之が染上げに着手せる由なり而して其奨励旗授与の校数は六十八校にして菊池郡最も多く全く授与せられざる郡も数校ありと云ふ

以上のことより、就学奨励旗授与に当たって学齡簿の整理から始めたことがわかる。学齡簿の整理は、明治 32 年 12 月末に出された「熊本県学齡調査標準」¹⁷⁾に従って行われたと考えられる。このような実態調査が進んだ結果、不就学児が生じにくい状況が生まれたのではないかと推測される。

熊本県における就学奨励旗は、県令第 10 号「市町村立尋常小学校就学奨励旗授与規則」(以下、「就学奨励旗授与規則」と略)に従って授与された¹⁸⁾。「就学奨励旗授与規則」は、「小学校令」全面改正や教育財政に関する法律制定以前の明治 32 年 3 月 2 日に定められたことから、熊本独自の就学督励の必要性から提案されたものであると考えられる。同規則の第一条には、「市町村学齡児童ノ就学ヲ奨励シ小学教育ノ普及ヲ図ル為メ本規定ヲ設ク」と記されていた¹⁹⁾。第二条には、就学奨励旗を 3 等に分けること、それぞれ 1 等は学齡児童 100 人中 90 人以上、2 等は 100 人中 85 人以上、3 等は 100 人中 80 人以上の学校に授与すること等が記されていた。また第六条で、この奨励旗は、学校で儀式を行う場合には校内に掲げ、教員が生徒を引率して通行する場合には携えるようにと明記されていた。このように誰の目にも見える形で就学率が示されることにより、各校区間、地域間で就学督励競争が起こり、父兄の中でも急速に子弟の就学に対する意識が高まったのではないかと推測することができる。

「就学奨励旗授与規則」が制定される以前にも、県当局は「学齡児童就学規則」(明治 19

年)や「学齡児童就学及家庭教育に関する規程」(明治25年)、女子の就学を奨励する県訓令第82号(明治26年)を出している。県訓令第82号では、小学校の教科目になるべく裁縫を加える様にする、なるべく裁縫の正教員を採用するよとということが記されていた²⁰⁾。なお、『熊本県教育史』では、この県訓令の趣旨に従い、県下の各町村の教育当事者が女子の就学督励に努めた結果、女子の就学が明治25年末には百人中27.70人であったのが、明治30年末には、41人にまで伸びたとしている²⁰⁾。これを女子就学比でみると、明治25年では、0.382であったのが、明治30年には0.570になり、0.18ポイント上昇している。しかし、「就学奨励旗授与規則」が出された明治32年の女子就学比と翌年の女子就学比を比較すると、明治32年では0.709、33年では1.101で、0.392ポイント上昇している。この上昇要因を「就学奨励旗授与規則」の制定にだけ求めるのは短絡的であるが、可能性としてこの規則が女子の就学者数の増加を大きく後押しする役割を果たしたのではないかと考える。

次に「子守関係」について。この項目の特色は、明治32(1899)年に2件、明治33(1900)年に4件とこの時期に集まっていることである。明治32(1899)年5月31日の「九州新聞」によると私立熊本県教育会総会において「女子教育の普及は、現状からみて子守教育実施が最適、修学年齢を10才以上とし雇主に必ず被雇者の就学を義務づけよ」と発表されている。明治33(1900)年に子守教育に関する記述が増加した背景には、このような女子教育普及の方策としての子守教育への着目があったと考えられる。この着想は、明治22(1889)年の時点で、すでに球磨郡春季教育会の中で宮崎維精によって主張されていた。明治33(1900)年の記事4件の内3件は講演や論文であり、子守教育に関する具体的な情報を伝えていた。

子守教育についての論説等を積極的に掲載していた『九州教育雑誌』は、第148号(明治33年6月15日)の巻末で「子守教育欄の新設」と題して、次号より子守教育欄を新設する理由を次のように述べている。

今や子守教育は教育界の一大問題となれり然らば此に関して充分なる研究を為すは焦眉の急務なり弊社茲に見る所あり大に子守教育の研究に資し進んで子守教育即ち年長者教育の普及せんことを図り本誌に子守教育の一欄を新設し該教育に関する四方特志の寄稿を歓迎するを以て陸続寄稿あらんことを切望す

ここには子守教育が「教育界の一大問題」と認識されるようになっていたこと、「子守教育=年長者教育」と捉えてその普及を目指すことが明記されている。「子守教育=年長者教育」という考え方は、「熊本教育会総集會」中の談話「学齡中に於ける年長就学者を教育する方法」にも現れる。談話の中で中川文太郎は、自身の勤務する伊倉小学校で行われている子守教育の経験から、「年長就学者とは大概子守にして其数七十人あり(中略)生徒の年齢長じ或は十八歳位のものあればなり」と発言している²⁰⁾。また149号の「雑報」には、「県下に於ける年長就学者取扱概況」が掲載されている²⁰⁾。これによれば、各地の年長就学者は大概女子で子守児童であること、殆どの地域で子守児童の増加によって従来の教室が狭隘になって仮教室を設ける等の対策を採り始めていることが報告されている。これより熊本では、この頃になって就学する子守児童が急増したことがわかる。このことが熊本における女子初等教育就学者数の急激な増加の一因になったと考えられる。この子守児童の急増が、表1で明治37年に熊本の女子就学比が1を越えた要因になったと考えられる。女子就学比が1を越えるということは、通常では考えにくい現象である。それが現実に起こ

ったということは、前年までに就学年齢に達していながら、それまで学校に登録を行っていなかったものが、この年になって登録を行ったことが原因として考えられる。このことは、『文部省年報』から算出した女子就学比が、明治 33 年に 1 位、2 位を占めた熊本(1.101)、宮崎(1.052)において、その前年の女子就学比が、熊本では 0.709(25 位)、宮崎 0.587(36 位)であったことから想像に難くない。

この子守児童の増加の要因には、子守教育に対する関心が高まったこと、子守児童を取り巻く環境の変化、子守児童を学校で教育する時の細かい教育的配慮が考えられるようになったこと、等が挙げられる。実際、「子守教育」欄が新設された 149 号に所収されている視学・阿部東作の子守教育に関する談話は²⁰⁾、「教室」「黒板」「教授細目」の 3 部構成からなり、子守教育を行う上での注意点や具体的な教育内容や方法が盛り込まれていた。さらに 150 号の「子守教育」欄では、脇本尋常小学校の「子守教育教科課程及毎週教授時間表」が取り上げられており、子守教育の実践例が伝えられている²¹⁾。151 号では鹿児島県中出水尋常高等小学校の「子守教育に関する調査概要」が掲載され、子守児童へのアンケート調査の結果などが示されている²²⁾。この調査概要は他県のものであるが、子守児童を取り巻く環境にも注目した報告書となっていた。熊本だけではなく、近隣県の子守教育の状況までも紹介するという姿勢が、当時の子守教育に対する関心の高さを窺わせる。

第三に「裁縫・家事科関係」記事について。この項目が極端に多いのは、中等レベルの教育機関の裁縫教育や裁縫の教員についても含まれているからである。裁縫科の小学校設置を巡っては、明治 25(1893)・26(1894)年の段階では、女子の就学者数が少ないことから実用に適さないとして、必ずしも裁縫科を設ける必要はないと考えられていた。それが、明治 43(1910)年に天草郡長から出された諮問「本郡教育の発展改善策」に対する県教育会天草支部長の答申の中には、「裁縫専科の教員を置くこと、女子の就学出席を促し一面には補助教員を得るため」とあり²³⁾、裁縫科は女子の就学率を上げるためというよりもむしろ女子の就学出席を定着させる手段として捉えられていたことがわかる。

第四に「男女別学関係」についてであるが、これは就学率上昇の要因と考えられている他項目と違い時期が多少ずれている²⁴⁾。他の要因が盛んに取りざたされていた明治 33(1900)年頃ではなく、その前後に現れている。明治 31(1898)年の記事は、男女教育分設を市町村に指示した県の訓令であった。この訓令では、男女別の学校を設けて、ますます女子に適切な女子教育を行うように求めている。その後、男女別学に関する記事が確認できるようになるのは、明治 36 年以降のことで、女子の就学者数が一定以上増えてからのことであった。これは女子就学者が増加してきたことで、男子と分けても一つのクラスが出来るようになったことを受けて出てきた話題であると考えられる。

5. まとめ

明治期を通じて初等教育段階における女子就学者数の変動が各県別に大きく異なっていたことを確認した上で、熊本県に着目して女子の就学者数の変動と具体的な就学者数向上のための対策との相関を調査した。

熊本で行われた女子の初等教育就学者数向上のために行われた具体的な対策について、『年表』をもとに女子の教育に関わる分野の教育記事数を見ていくことで当時の人々が興味関心を持ったのかを数量的に分析した。分析の結果、明治 33(1900)年が教育関連記事総

数のピークに当たり、記事内容としては明治 35 年を画期として、人々の興味が小学校から中等レベルの教育機関に移ってきたことが明らかになった。つまり、教育への関心が最も高くなった明治 33(1900)年から、初等教育への興味が薄くなってきた明治 35 年の間で、熊本における女子の初等教育就学が一般化したと考えられる。

そこで、明治 33(1900)年に焦点を当てながら、これまで先行研究などで指摘されてきた女子初等教育就学率の向上対策の内「不就学・就学督責関係」、「子守関係」、「男女別学関係」、「裁縫・家事科関係」の分析を行った。これによると熊本では、「不就学・就学督責関係」、「子守関係」が、就学者数増大の直接的な対策となったと推測される。まず、就学督責で学齢児童の悉皆調査を行ったことで、就学の実態が明らかになり、就学督責がやりやすくなったことが挙げられる。また、これまで子守学校の研究では全く知られていなかったことであるが²⁹⁾、熊本でこの子守教育を積極的に活用してこれまで不就学状態にあった児童を学校に取り込んだことが、女子の就学者数の押し上げに貢献していたのであった。一方、「男女別学関係」と「裁縫・家事科関係」は、女子の就学者数がある程度増加した後で、その出席を定着させるための手段として捉えられていたようである。

以上のように、熊本という一地方を対象として取り上げることで、これまで一般的に女子の就学者数向上のための対策として考えられていたものが、必ずしもすべて同列に捉えられないことが明らかとなった。これにより、発展途上国で初等教育普及のための対策を考える場合、対象とする地方の状況を見ながら熊本で行われたような幾つかの具体的な対策を組み合わせていくことを考えていく必要があると考える。最後になるが、ここで挙げたような様々な対策は、明治日本の中でも熊本という地域が置かれていた状況において有効であったことを忘れてはならない。特に急激に女子の就学比が上昇した明治 30 年代は、深谷が指摘していたように、日清戦争の勝利に沸き、ナショナリズムが台頭してきた時期に当たり、富国強兵の基として、女子の教育レベルの向上が取り沙汰されてくる時期でもある。このことが、女子の就学比向上に寄与したことも否めない。そのため明治の日本で行われた女子就学者数向上のための対策をそのまま対象国に移転するのではなく、時代的、文化的、思想的な背景の違いも充分に考慮に入れておかななくてはならないことを付け加えておきたい。

注

1) 初等教育の就学に関する研究としては、深谷昌志の研究や麻生千明の一連の研究がある。

深谷は、『良妻賢母主義の教育』（黎明書房、初版 1966 年、増補版 1990 年）において、女子教育の普及を良妻賢母論との関わりから述べている。

また彼は、「日本女子教育史」（世界教育史研究会編『世界教育史体系 34 女子教育史』、講談社、1977 年、202～330 頁）で、明治期の初等教育の普及状況に関して地方ごとの就学督促の動きや女子就学のための施設などに着目しているが、例として地方の動きを取り上げており、明治期を通じてその地方の女子就学率がどのように変動したかについては触れられていない。

麻生の女子初等教育に関する主な研究は以下の通りである。

・「明治前期東北地方における女子の就学状況と女子教育観に関する一考察—その 1・女子の学問の不要視と男子共学の可否をめぐる問題—」『弘前学院大学・短期大学地域総合文化研究所紀要 第 9 号』1997 年。

・「明治期における学齢女子の不就学要因としての遊芸の稽古と子守についての考察—明治前期東北地方における女子の就学状況と女子教育に関する一考察・その2—」『弘前学院大学・短期大学地域総合文化研究所紀要 第10号』1998年。

・「明治期小学校における裁縫科の導入展開・実施状況と裁縫見習による中途退学の考察—明治期東北地方における女子の就学状況と女子教育観に関する考察・3—」『弘前学院大学・短期大学地域総合文化研究所紀要 第11号』1999年。

麻生の研究は、東北地方という1つの地域に限定して女子の就学状況と女子教育観を男女共学や裁縫科の普及など多角的に言及した点で注目される。しかしこれらの研究は「明治期東北地方における女子の就学状況と女子教育観」を明らかにすることを目的としており、本稿で考察するような就学向上のための対策に関する研究ではない。

2)『文部省年報』の統計資料のうち、特に就学率については、その数値が不正確であるとの指摘が先行研究によってなされている。例えば、安川寿之輔は、就学率に出席率を加味して考えるべきだと述べている。また土方苑子は人口推計から算出した数値を用いて、『文部省年報』の値に問題があることを明らかにしている。土方は就学率が不正確なものとなった要因として、母数となる学齢児童数の把握に問題があることや就学者数の範囲が年度によって異なることをあつたことを指摘している(土方苑子「『文部省年報』就学率の再検討—学齢児童はどのくらいいたか—」、日本教育学会編刊、『教育学研究』54巻第4号、1987年、1~10頁、参照)。そこで今回は、『文部省年報』に掲載されている就学率を用いず、各年の尋常小学校生徒数に着目して、検討を行うこととした。

『文部省年報』の初等学校生徒数を示す統計表の記述方法は、一定していない。そこで今回は、統計調査の時点で小学校(尋常小学校)に就学している者を対象としている以下の資料を用いた。

・「学齢児童」から「修学」の項(「明治十九年学齢修学不修学一覧表」、第14年報、明治19年)。

・「尋常」の項(「小学校生徒」、第20年報、明治25年)。

・「現在尋常小学科就学」(「学齢人員就学」、第26年報、明治31年)。

・「尋常小学校ノ教科ヲ修ムル者」(「学齢児童就学(既ニ就学ノ始期ニ達シタル者)」)、第32年報、明治37年;「尋常小学校ノ教科ヲ卒ヘタル者」という別項があるため、この項が現在の就学者を示していると考えられる。)

「尋常小学校ノ教科ヲ修ムル者」(「学齢児童就学(既ニ就学ノ始期ニ達シタル者)」)、第38年報、明治43年。)

3)『文部省年報』では、全国を5つの地方部に分けている。それぞれの分類は、次の通りである。但し、明治41年度より、地方部による分類が行われなくなる。

・第一地方部：東京、神奈川、新潟、埼玉、千葉、茨城、群馬、栃木、静岡、山梨、長野 計11都道県

・第二地方部：北海道、宮城、福島、岩手、青森、山形、秋田 計7都道府県

・第三地方部：京都、大阪、兵庫、奈良、三重、愛知、滋賀、岐阜、福井、石川、富山、和歌山 計12都道府県

・第四地方部：鳥取、島根、岡山、広島、山口、徳島、香川、愛媛、高知 計9県

・第五地方部：長崎、福岡、大分、佐賀、熊本、宮崎、鹿児島、沖縄 計8県

但し、奈良県と香川県は、明治19年時点では、まだ出来ていなかった。

4)深谷は、江戸時代の寺子屋の女子就学比を算出しているが、ここでも明治19年と同様に大都市部では女子就学比が高く、第二、第五地方部の県では低い傾向が見られた。(前出『良妻賢母主義の教育』、34

- 頁、参照)。なお、深谷は、各道府県について、明治9年、14年、23年の3カ年の男子と女子の就学率と男子に対する女子進学率を算出して、各年の特色について述べている。深谷は、明治14年の状況から「県による特性—義務就学に対する反応の相違—が生まれている」(深谷昌志『教育名著選集② 良妻賢母主義の教育』黎明書房、1998年、78ページ)と指摘している。このような県毎の状況は、各県の就学督促や就学に対する意識などを反映していると考えられる。よって各県の女子の就学状況についてある時点の状況に着目するだけでなく、明治期を通じてどのように女子就学状況が変動したのか、その軌跡を考慮することで、各県の女子就学に対する対策等の違い等が明らかになるものとする。
- 5) 麻生は、深谷作成の資料を用いて、この傾向を封建主義の強い地域であったと指摘した。(前出「明治前期東北地方における女子の就学状況と女子教育観に関する一考察—その1・女子の学問の不要視と男子共学の可否をめぐる問題—」、3頁。)
- 6) 但しこれは1日でも学校に登録を行った人数も数に加えられているので、日々学校に通う生徒数が安定するのは、明治40年代に入ってからのことだと言われる。就学率に出席率を乗じた数値を「実質的就学率」あるいは「通学率」として用いることがある。『学校の歴史 第2巻 小学校の歴史』(仲 新監修、第一法規出版株式会社、1979年、69頁)によれば、男女含めた実質就学率は、明治41年になって初めて90%を越えている。
- 7) 世界教育史研究会編『世界教育史体系 34 女子教育史』講談社、昭和52年、264～267頁、参照。
- 8) 近代熊本女性史年表刊行会編刊『近代熊本女性史年表』、1999年。
『年表』は、「明治維新から昭和前期までの約80年にわたる激動の時代を熊本の女性たちはどう生きてきたのか。そのくらしや歩み、運動、実践などすべての領域にわたる事実関係を各種文献、新聞資料などに一々に当たり、検証しながら緻密に年表化するという総体系化」したものである。(伊豆英一「近代熊本女性史年表」刊行によせて、前出『近代熊本女性史年表』)
- 9) 日本近代教育史事典編集委員会編『日本近代教育史事典』平凡社、昭和46年、90ページ。
- 10) 『九州教育雑誌』(九州雑誌社刊)は、明治中期～後期にかけて熊本市内で発行された教育雑誌である。内容は、社説、教育に関するトピック毎に簡単な意見をまとめた「江湖漫録」、論説、詩歌、雑録、雑報等により構成されている。
雑報では、熊本の教育界動向の紹介をはじめ、九州各県の教育界動向についても報告されている。
- 11) 前出『九州教育雑誌』、157号、明治33年10月15日、27ページ。
- 12) 「社説 新小学校令」前出『九州教育雑誌』、154号、明治33年9月15日、2ページ。
- 13) 「教育基金特別会計法」では、日清戦争の償金の一部である1000万円を教育基金として、普通教育費に使用することが定められた。「小学校教育費国庫補助法」は、小学校教育費を補助するために国庫より毎年補助金を市町村に交付することを定めた法律であるが、ここでは「学齢児童数及就学児童数ニ比例シテ之ヲ配布ス」とあり(神田修 他編『史料 教育法』学陽書房、昭和48年、277頁)、補助金の金額に学齢児童の数や就学児童数を反映させることが記されている。同年の「教育基金令」では、教育基金の利子から「前年十二月三十一日現在ノ学齢児童数ニ応シテ北海道庁及府県ニ配当ス」ることが定められている(前出『史料 教育法』、278頁)。翌年の「市町村立小学校教育費国庫補助法」の制定により、先の「小学校教育費国庫補助法」は廃止され、補助の対象も教員の年功加俸および市町村立尋常小学校教員の特別加俸に限定された。しかし、この「市町村立小学校教育費国庫補助法」においても、その補助金は「学齢児童数及就学児童数ノ和ニ比例シテ之ヲ配布ス」と定められていた(前出『史料 教育法』、270頁)。
- 14) 子守学校や学級は、主に地域や教師たちのボランティア活動に支えられていた部分が大きく、その形態

等は多様であった。

- 15) 深谷は、「女子就学のための施設」と題して、裁縫科、女教員の養成、子守学校を挙げている（前出『世界教育史体系 34 女子教育史』267～273 頁、参照）。
- 16) 例えば、明治 30 年 7 月 14 日の『九州日日新聞』の記事によれば、熊本県教育会総集会において女子の就学を奨励する方法を討論している中で、女子を重視するか否かによって国の存亡が決まるなどの意見が出されている。
- 17) 「熊本県学齢調査標準」（『九州教育雑誌』139 号、明治 33 年 1 月 30 日、参照）は、各町村役場の学齢者調査の雛形である。この調査票では、「就学義務の既に生じたる者」について、「就学者」と「現在不就学」に分類され、さらに「現在不就学」は、「本年半途退学」、「前年半途退学」、「未就学」の 3 項に分けられ、各項それぞれ「貧困」、「疾病」という不就学の理由によって分類されていた。この調査表によって、不就学の実態が明確に把握できることとなったものと思われる。
- 18) 熊本県教育会編刊『熊本県教育史』中巻、昭和 6 年、159～161 頁、参照。

就学奨励旗などの試みは、明治初期から広く全国的に行われていた就学督促の方策であり、熊本だけが特別に行っていた就学督促の方法というわけではない。むしろ熊本での取り組みは、遅い方であった。

なお「就学奨励旗授与規則」は、明治 35 年 2 月 9 日に県訓令第 17 号「教育奨励規程」の制定を以て廃止された。「教育奨励規程」でも就学奨励旗が授与することが定めされていた。ここでは「就学奨励旗授与規則」と異なり、授与基準に就学率だけでなく、出席平均率も加味される旨が記されていた。よってこの時点で、就学率向上から出席率の向上へと目的が変わってきたことが窺える。
- 19) 熊本県教育会 編刊『熊本県教育史』中巻、昭和 6 年、159 ページ。
- 20) 前出『熊本県教育史』中巻、158 ページ、参照。
- 21) 同上、参照。
- 22) 「学齢中に於ける年長就学者を教育すなる方法」、『九州教育雑誌』第 148 号、明治 33 年 6 月 15 日、36 頁。
- 23) 『九州教育雑誌』第 149 号、明治 33 年 6 月 30 日、38 頁、参照。
- 24) この談話は、明治 33 年 4 月に菊池郡西部教育会で行われた報告の採録であった。阿部東作「子守教育」、『九州教育雑誌』第 149 号、明治 33 年 6 月 30 日、20～24 頁、参照。
- 25) 脇本小学校「子守教育教科課程及毎週教授時間表」、『九州教育雑誌』第 150 号、明治 33 年 7 月 15 日、18～21 頁、参照。
- 26) 鹿児島県中出水尋常高等小学校「児守教育ニ関スル調査概要」、『九州教育雑誌』第 151 号、明治 33 年 7 月 30 日、16～18 頁、参照。
- 27) 前出『近代熊本女性史年表』、46 頁。
- 28) 麻生は明治 20 年前後の大日本教育会における男女共学の可否をめぐる討論の分析を行っているが（前出「明治前期東北地方における女子の就学状況と女子教育観に関する一考察—その 1・女子の学問の不要視と男子共学の可否をめぐる問題—」参照）、『年表』で見ると、熊本では明治 20 年代には、男女共学もしくは別学に関する記事は確認できず、ほとんど関心が持たれていなかったようである。
- 29) 子守学校については近年、長田三男が著書『子守学校の実証的研究』（早稲田大学出版部、1995 年）の中で、その実態について多角的に検討を行っており、注目されている。同書の特色の 1 つとして、36 道府県 318 校という多数の子守学校の存在を明らかにしている点が挙げられるが、熊本については 1 件も報告されていなかった。

第19章 女子就学率に及ぼす女性観の影響 —中国における意識調査から—

大林正昭

1 調査の目的と概要

学校教育の普及過程で、就学率の男女格差が現れることは一般に見られる現象である。就学率の男女格差が現れる原因のひとつに意識の問題がある。女性に対する差別的意識が、女子就学率の向上を阻むのである。

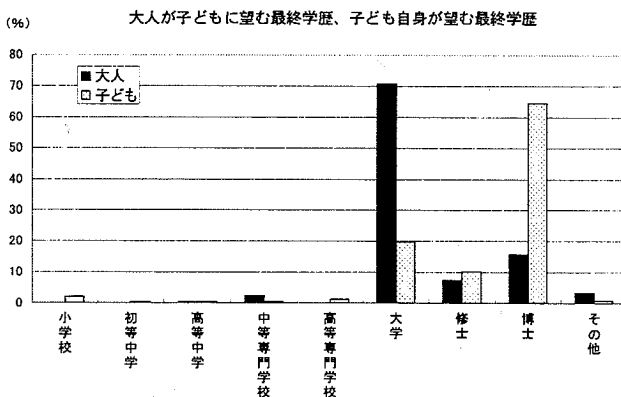
中国はかつて女性に対する差別的意識の強い国であった。そして、就学率の男女格差も大きかった。ところが、社会主義体制の中で、女性に対する差別意識は急激に解消したと考えられる。就学率についてみても、男女間に大きな差はない。女性の社会進出も日本以上に進んでいるといえよう。

本研究では、学歴社会化が急速に進展している中国の女性観の現状を明らかにする。本研究では都市と農村、大人と子ども、男と女の意識の違いを見るアンケート調査を行った。本報告では、1999年9月にK省N市で行った調査結果について報告する。K省は内陸部にあり農業中心の貧しい省である。その省都であるN市は近代的大都市である。調査は標準的な学校を選びその児童生徒と親および工場労働者に対して行った。

2 大人と子どもの意識差

①希望最終学歴についての調査

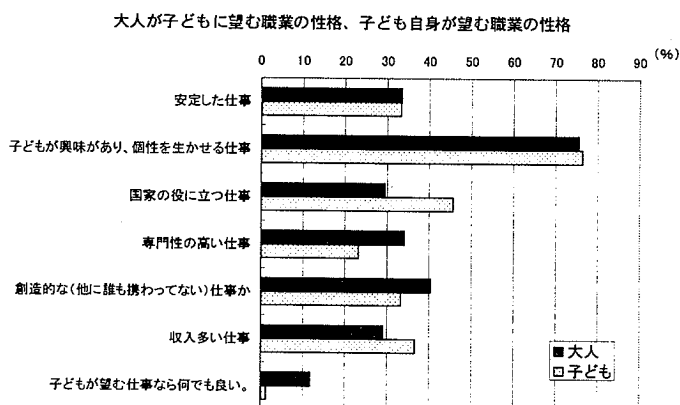
中国では急激に学歴社会化が進展している。希望する学歴について調査した結果が以下のグラフである。



大人も子どもも大部分が大学以上の学歴を希望している。大人では大学までの学歴を希望している者が多いのに対して、子どもでは博士までも学歴を希望する者が多数を占めている。学歴社会の進展を映す結果として興味深い。

②望む職業の性格

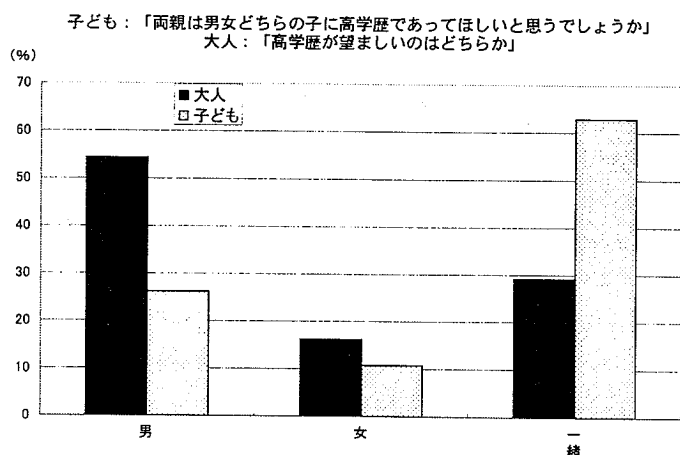
親が子供に望む職業の性格と子どもが望む職業の性格について尋ねた。その結果が以下のグラフである。



大人と子供の間には大きな差は認められない。「子どもが興味があり、個性を生かせる仕事」が大人と子どもを通じて最も高い支持を得ている。子どもの希望に任せるという態度が強く感じられる。

③男女の学歴

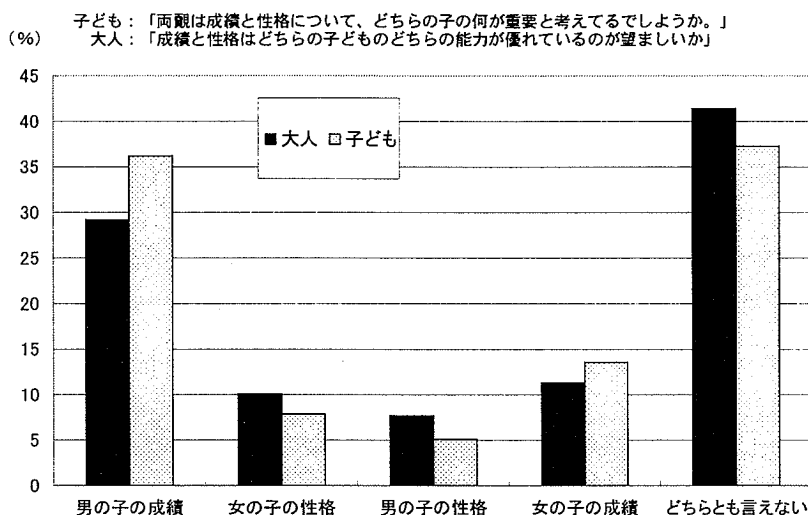
大人に対して「高学歴が好ましいのは男女どちらか」と問い、子どもに対して「両親は男女どちらの子に高学歴であってほしいと思うでしょうか」と聞いてみた。その結果をまとめたのが、下のグラフである。



大人では、男に対して高学歴であってほしいと思う意見が最も多くなっている。子どもでは、男女差は縮まり「一緒」という意見が多数を占めている。大人の本音は男の子の高学歴を望んでいるが、子どもはそれを感じていないということができよう。一人っ子政策の中で、親の男女に対する期待の差を子どもは感じずに育っていると見るができよう。

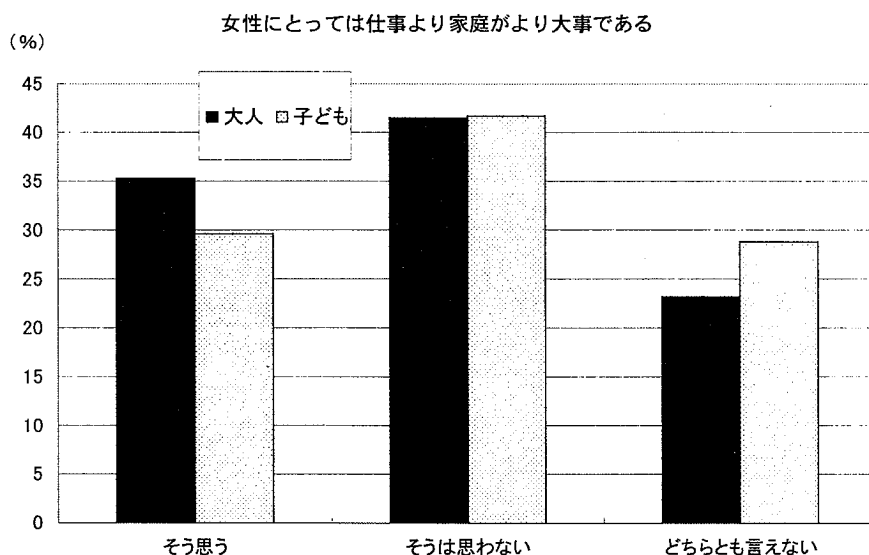
④成績と性格

女性にとって学校での勉強よりも性格の方が大切だとする考えが、女子の就学に否定的に作用することはないだろうか。子どもへのアンケートでは、彼らに親の考えを推測してもらった。親に対しては自身の考えを答えてもらった。親自身「男の子は成績、女の子は性格」と答えた者が相当数に上った。子どもでは、親以上にその数は多かった。親の男女に対する期待度の差を子どもは敏感に感じているといえよう。



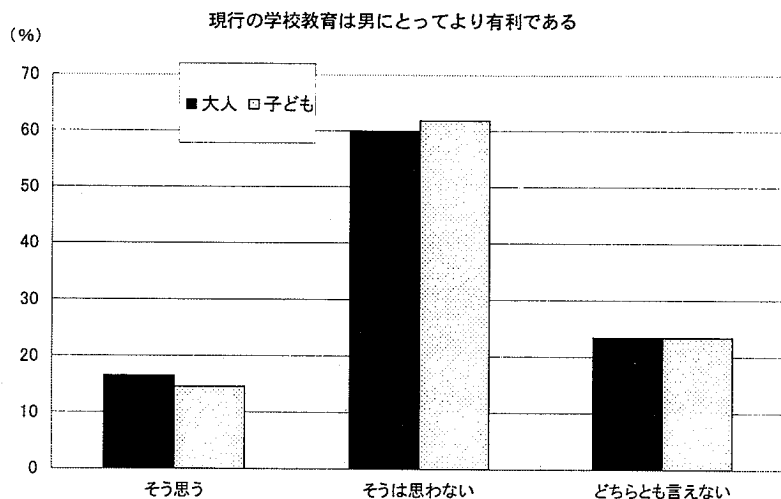
⑤仕事と家庭

「男性は仕事、女性は家庭」という考えについて聞いてみた。この考えに否定的な意見が4割を占めた。大人と子供の間には大きな差はなかった。女性の就労が進んでいる中国の現状を反映したものと考えられる。



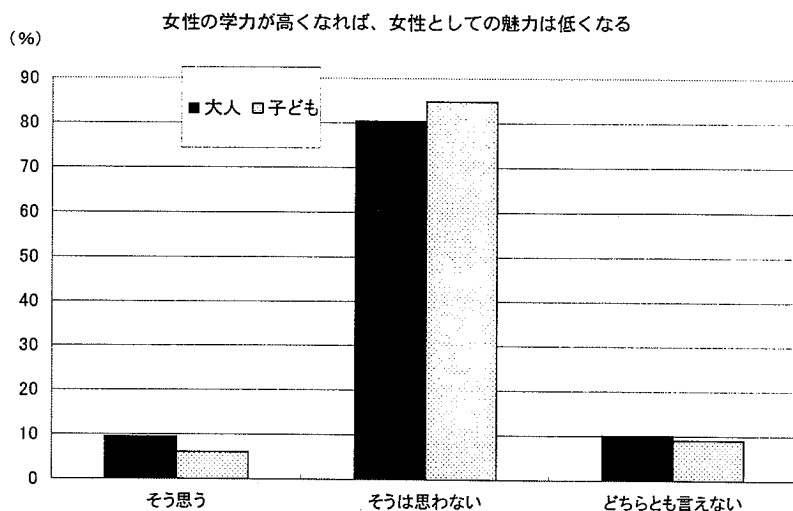
⑥学校の性優位性

学校教育のシステムが男性に優位になっていて、女子の就学意欲を低下させることがある。この点について聞いてみた結果が、下のグラフである。男性に有利と答えたものは、10数%であった。大人と子供の間に差はなかった。



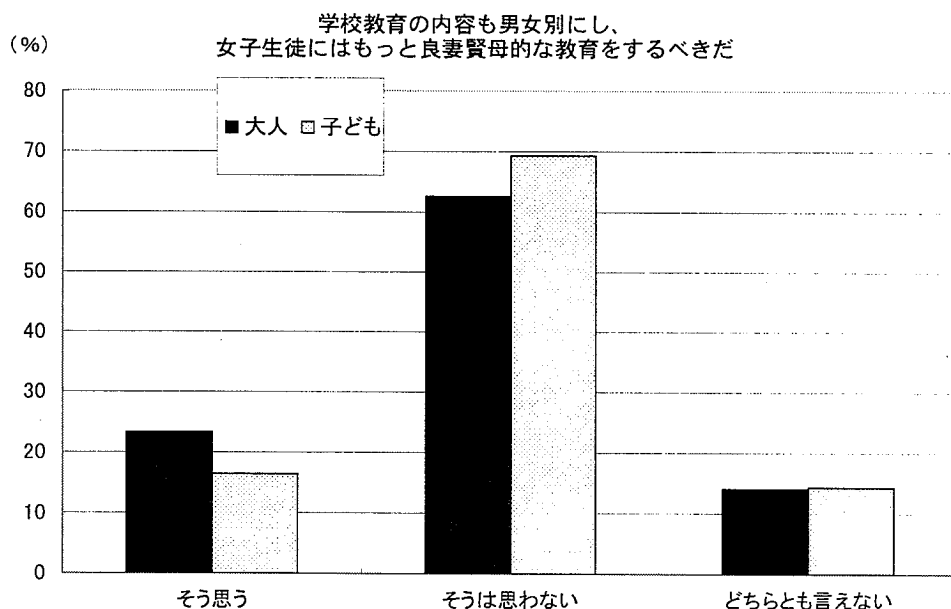
⑦女性としての魅力

女性が学力が高くなることに否定的な考えがある。女性の学力が高くなると、女性としての魅力がなくなるという考えである。このことについて、大人・子どもとも8割が、「そうは思わない」と回答している。女性に対する差別的な意識は、極めて薄いといえよう。



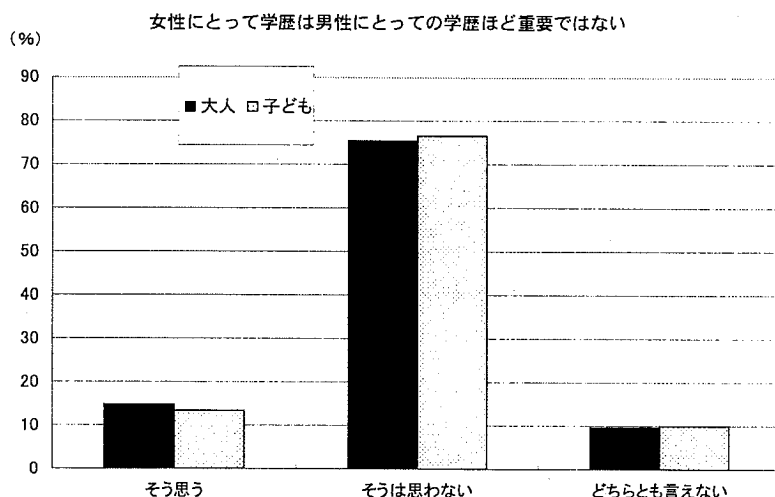
⑧女子固有教育

男女の性役割意識が強ければ、女子固有教育に肯定的な意見が強くなると考えられる。女子固有教育についての考えを聞いてみた。大人で6割強、子どもで7割強が女子固有教育には否定的であった。



⑨女子の学歴

「女性にとって学歴は男性ほど必要でない」という考えについて聞いてみた。「そう思う」と答えたものは、大人・子どもとも10%強であった。学歴の必要性にとって男女差はないとする考えが定着しているようである。



3 年齢別比較

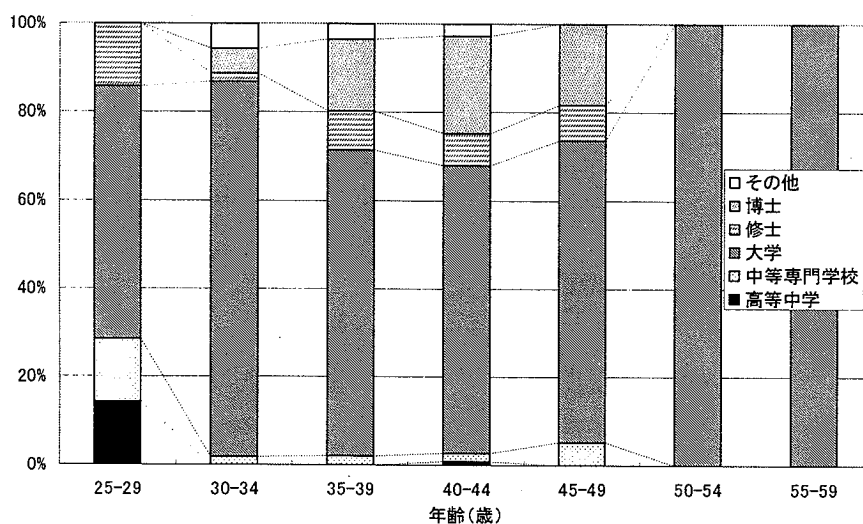
①希望最終学歴

全体として大学以上の学歴を子どもに期待する親が多かった。子どもに期待する学歴を年齢別に見たものが下のグラフである。

25-29歳の年齢層で異なる傾向が見られるが、この年齢層には工場での調査サンプルが含まれているためであろう。

概して年齢による差異は認められなかった。

第1子に望む学歴

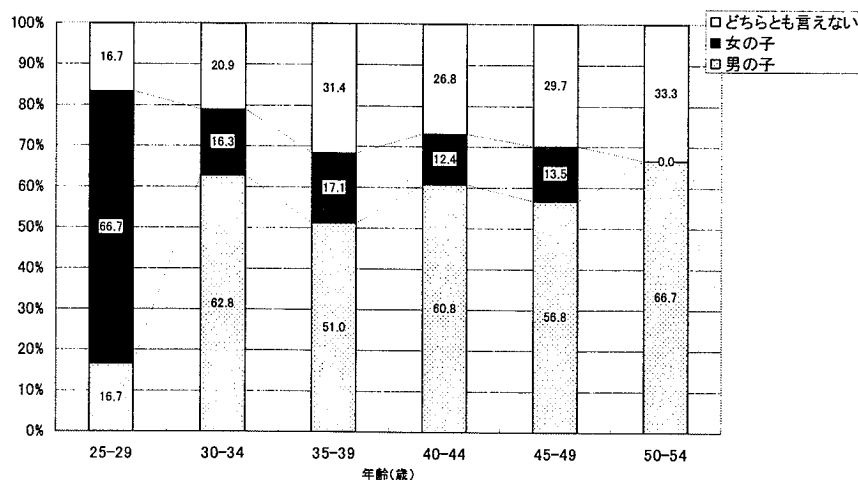


②女子への学力期待

この調査でも 25-29歳の年齢層で異なる傾向が見られた。この年齢層には工場での調査サンプルが含まれているためであろう。

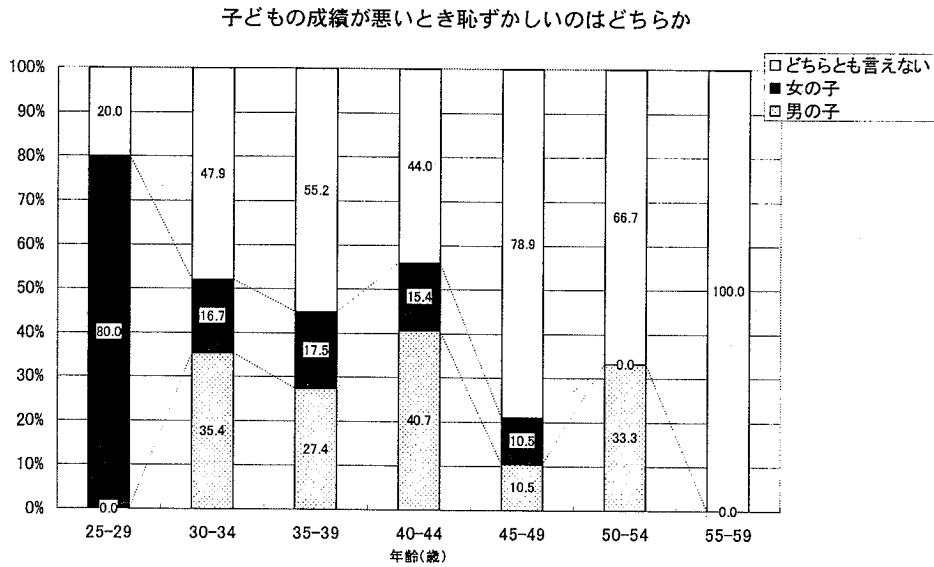
概して年齢による差異は認められなかった。

学力が勝っているのはどちらが望ましいか



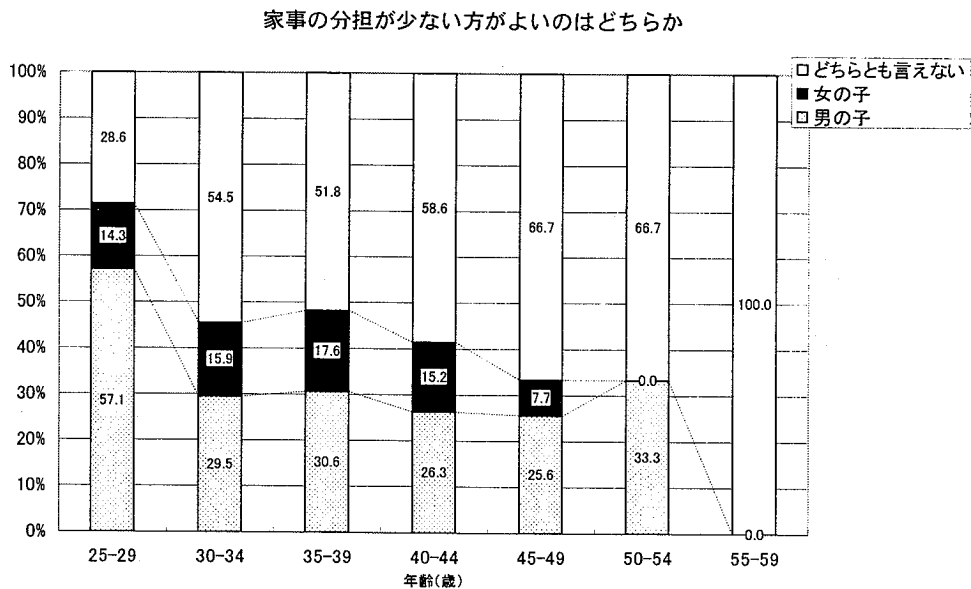
③ 学業成績への関心度の違い

男女の子どもに対する学業成績への関心度の違いがあるか調べてために、「子どもの生成が悪いと恥ずかしいのはどちらか」と聞いた。就学年齢の子どもを持つ年齢層では、男の子と答える者が女の子と答える者より多かった。



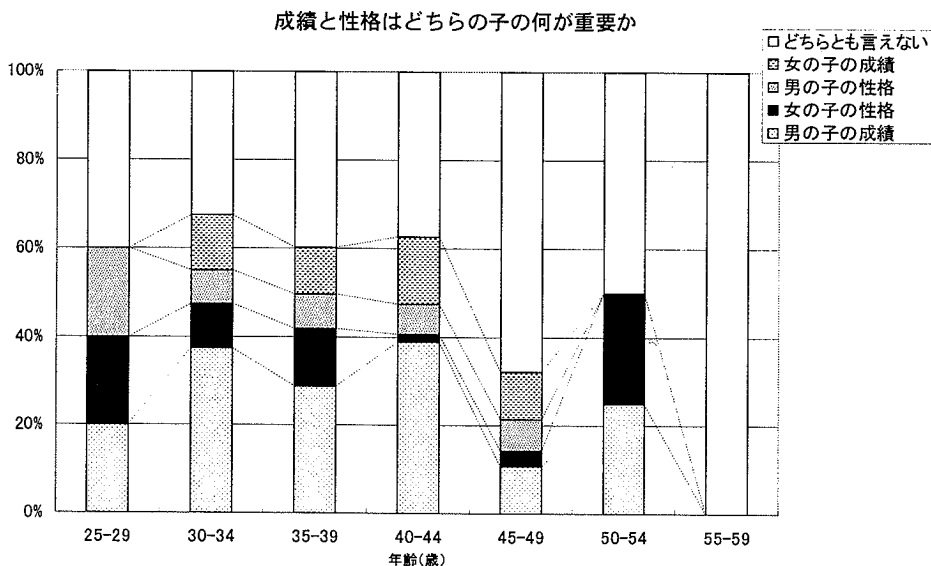
④ 家事分担

伝統的社会では、女の子に対して家事分担を求める事が多い。「男の子の方が家事分担は少なくてよい」という答えは、おおむね3割程度で年齢による違いは見られなかった。



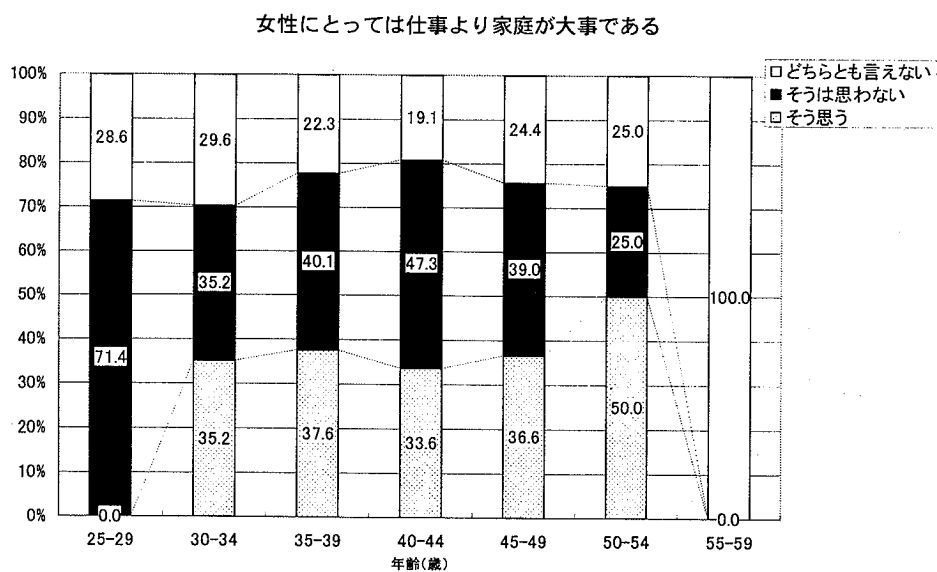
⑤成績と性格

男女それぞれの成績と性格のどれを重視するかを年齢別に見たのが、下のグラフである。30歳代から下の世代で女の子の性格を重視する傾向があるが、年齢による大きな違いは認められない。



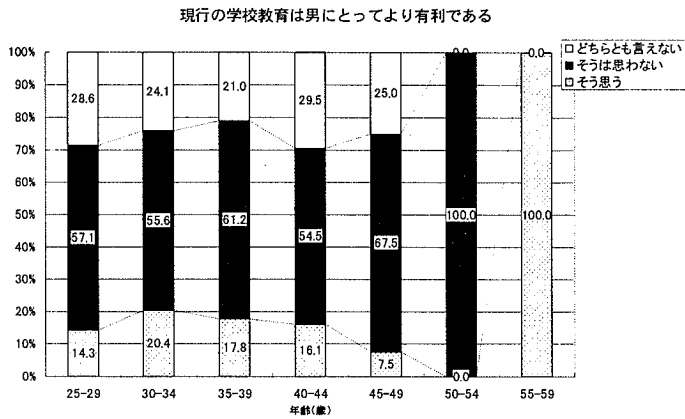
⑥仕事と家庭

「女性にとって仕事より家庭が大事である」という考えに「そう思う」と答える者は、年齢が高くなるほど増える傾向がある。しかし、この考えを否定する意見も40歳前半では高くなっている。



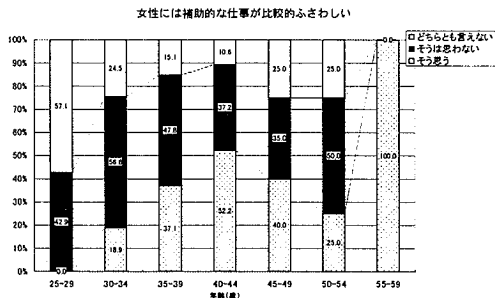
⑦学校の性優位性

原稿の学校教育は男性に有利であるとする考えは、30 - 34歳の年齢層で最も高くなっている。しかし、比率としては高いとはいえない。

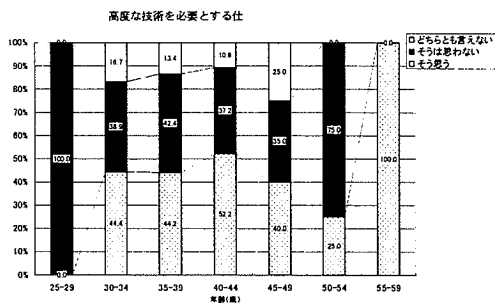


⑧仕事の適性

「女性には補助的な仕事が比較的ふさわしい」という考えについての意見を聞いた結果が下のグラフである。意外なことに、この問いに対する答えは年齢差が最も明確に現れた。40-44歳の世代で女性は補助的な仕事とする意見はピークになっている。

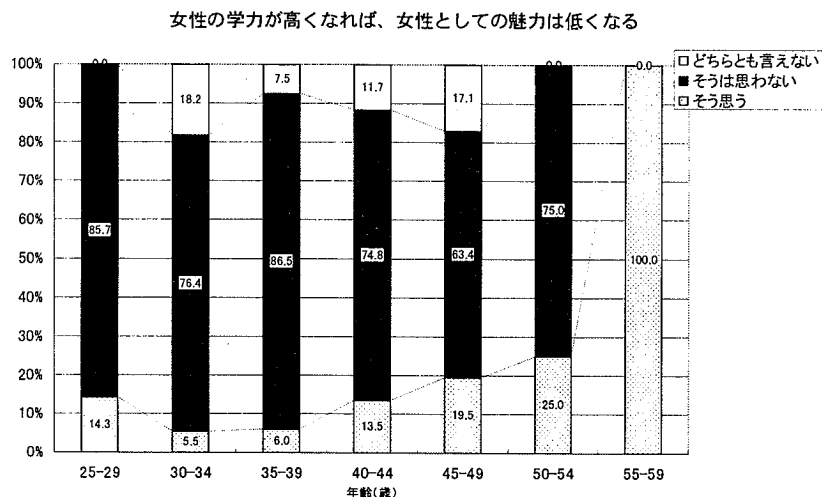


高度な技術を必要とする仕事は男性に向いているという意見に「そう思う」と答えたのもこの世代がもっとも多かった。



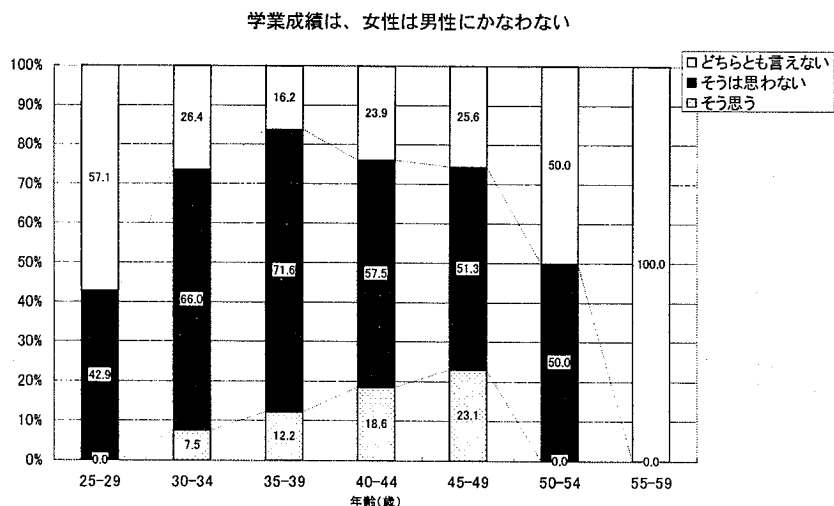
⑨女性としての魅力

「女性の学力が高くなるほど女性としての魅力は低くなるか」という問いに対する答えをまとめたのが下のグラフである。40歳を越える世代では、「そう思う」という答えが増えていく傾向が認められる。若い年齢層では「そう思う」という答えは非常に少なく、女子就学の心理的妨げとなることはないと考えられる。



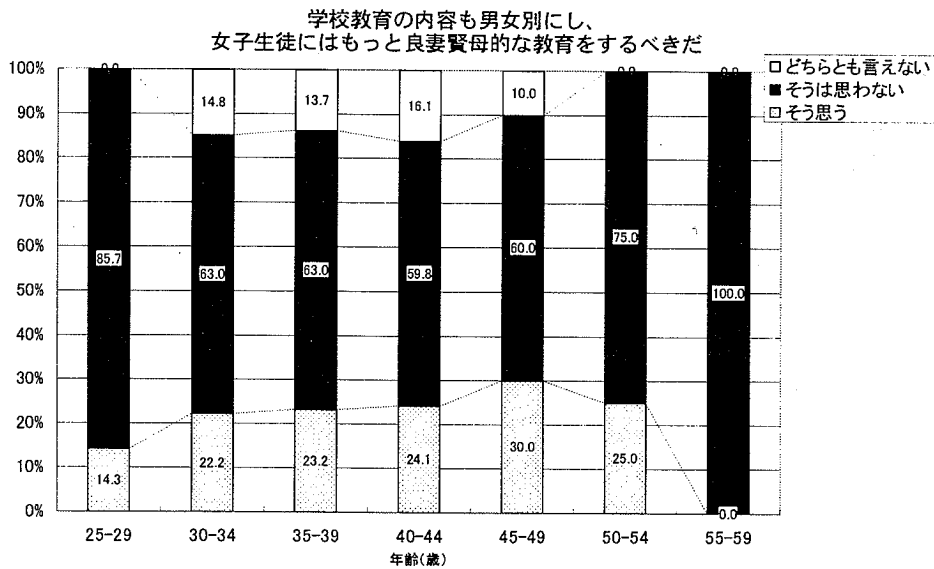
⑩学業成績

「学業成績は、女性は男性にかなわない」と思うか尋ねた。この問いに対する答えをまとめたのが下のグラフである。45 - 49歳の世代で「そう思う」という答えピークになっている。若い年齢層になるほど「そう思う」という答えは非常に少なくなっている。就学に対する男女平等が進んだ結果であるとともに、それを進めていく条件がより備わってきていると考えられる。



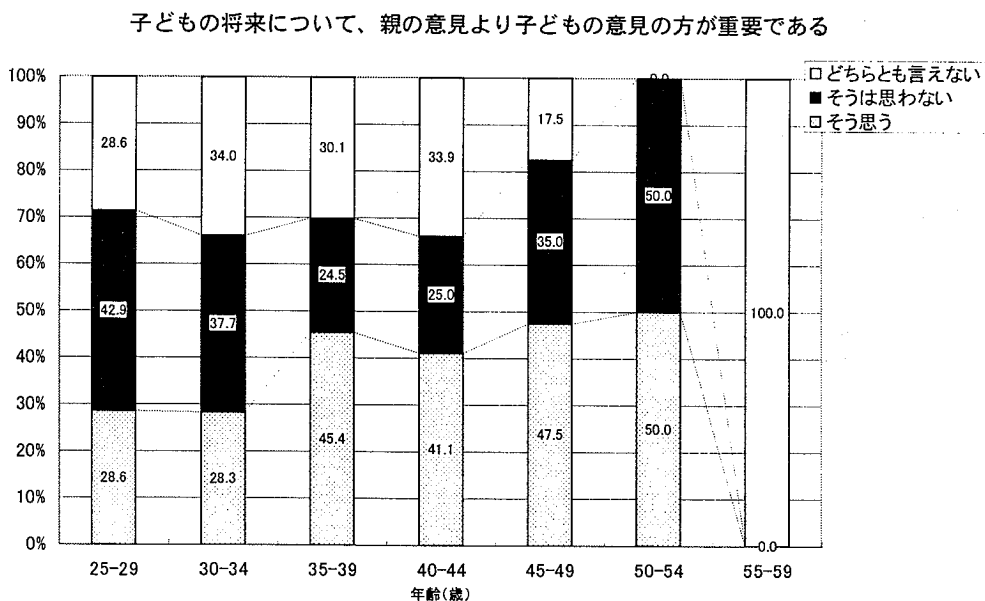
⑪女子固有教育

女子向けの特別な教育内容についての意見を聞いた結果が下のグラフである。年代による大きな差は認められないが、上記⑩のグラフと似たグラフになっている。男女の学業成績差があると思う人の多い世代では、女子固有教育を望む者の比率が高くなっている。



⑫子どもの将来の決定

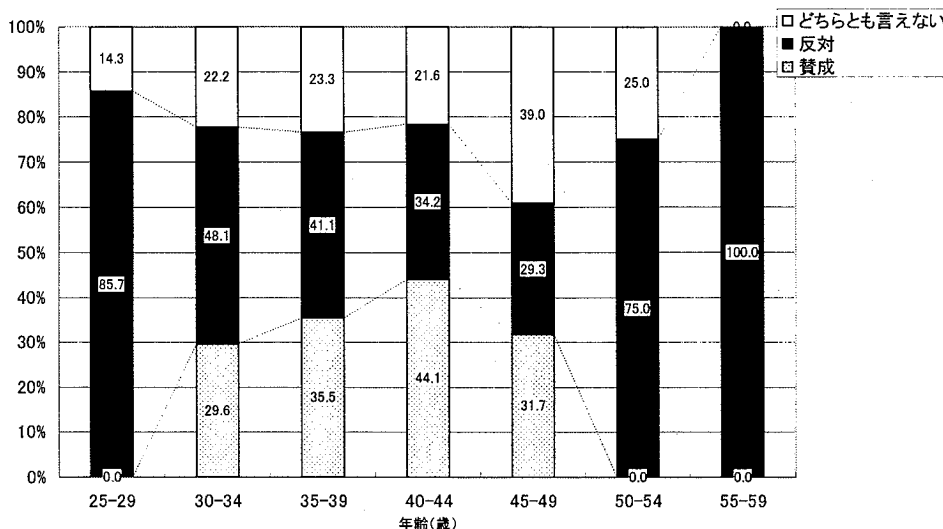
子どもが自分の将来を自分で決めることについての意見を聞いてみた。その結果をまとめたのが下のグラフである。進路決定期の子どもを持っている世代で「子どもの意見が重要」という考えに否定的な者が多かった。



⑬性役割分業

「男は外で働き、おんなは家で働く」という性役割分業に対する意見を聞いてみた。その結果をまとめたのが下のグラフである。賛成は40-44歳の世代で最も多く、若い世代では反対が多くなっている。性役割分業意識は若い世代ほどなくなりつつあると考えられる。

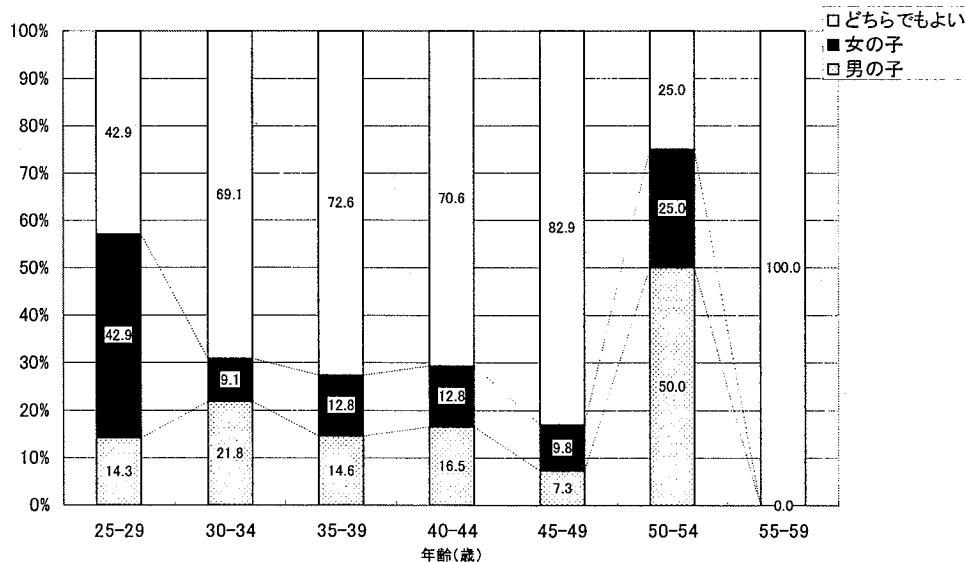
「男は外で働き、女は家で働く」に賛成か



⑭男児希望と女児希望

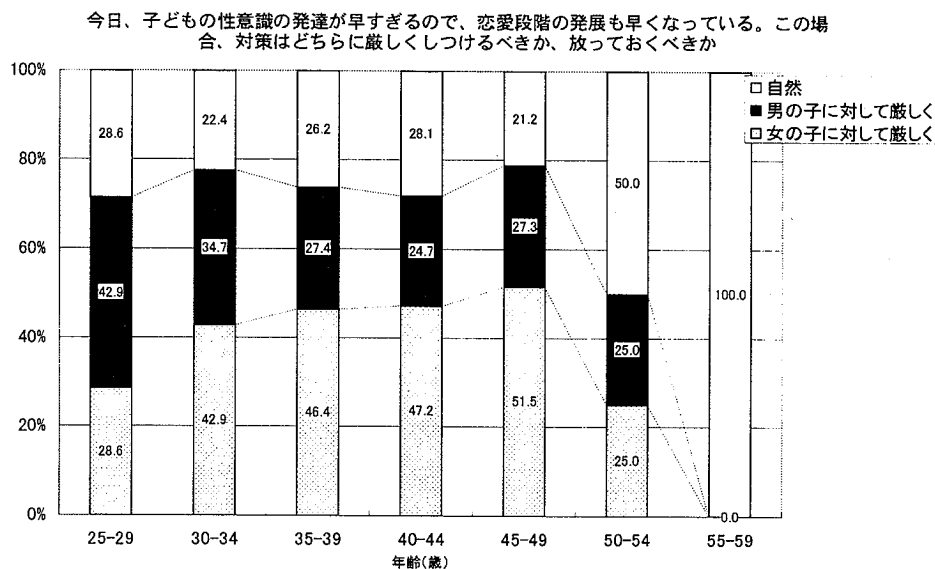
伝統社会では男子の誕生を喜ぶ傾向が強かった。この意識が現在どうなっているかを調べたのが、下のグラフである。50歳以上では「男の子」が高い比率となっている。30-34歳の世代でもやや「男の子」が高いが、特に目立った傾向はない。」

一人っ子政策の今日、男女どちらの子どもが欲しいですか



⑮しつけの男女差

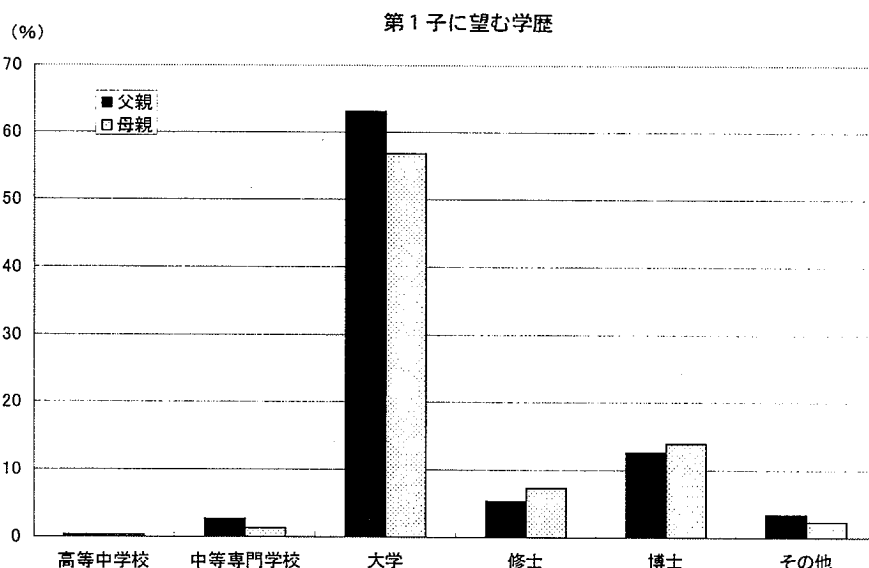
女子に対して男子より厳しくしつける傾向が伝統社会にはあった。現在、男女のしつけには違いがあるのだろうか。この点について、思春期の男子女子に対するしつけについて尋ねてみた。その結果をまとめたのが下のグラフである。「女の子に厳しく」は世代が上がるほど高くなっている。



4 父親と母親の比較

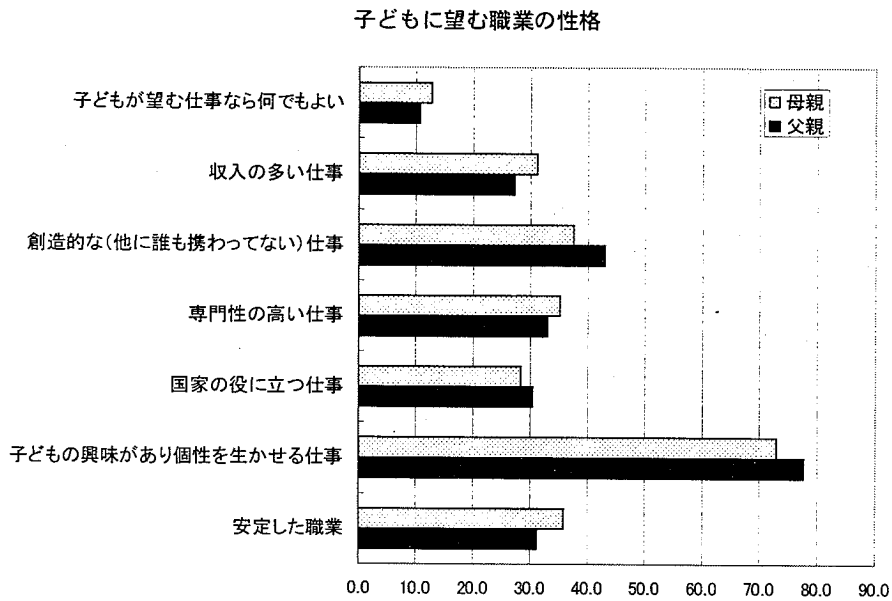
①希望最終学歴

父親と母親別に意識の違いを比べてみた。子どもに望む学歴に付いてみると父親母親間に差は見られなかった。



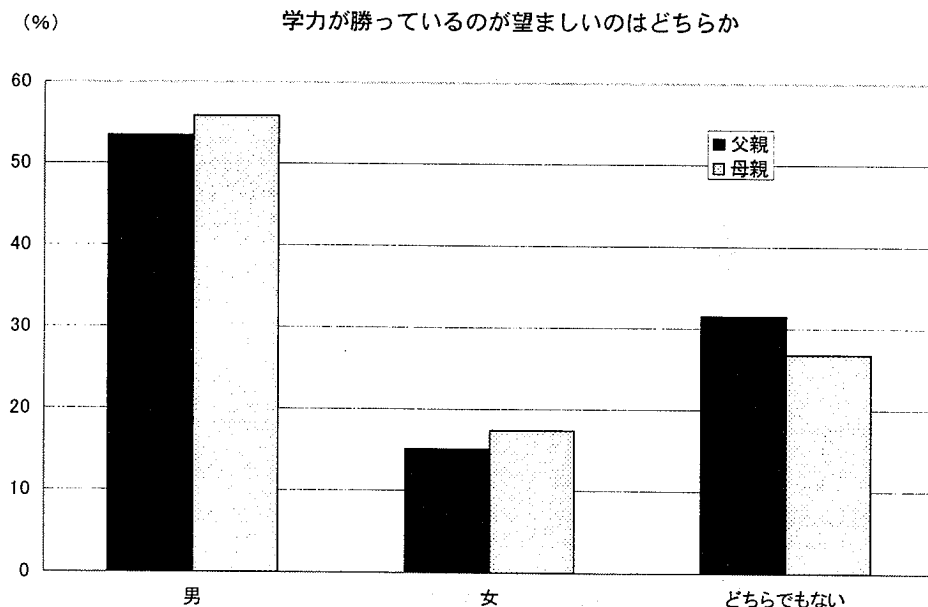
②望む職業の性格

子どもに望む職業の性格を父親母親別にまとめたのが、下のグラフである。父親と母親による違いはほとんど見られなかった。



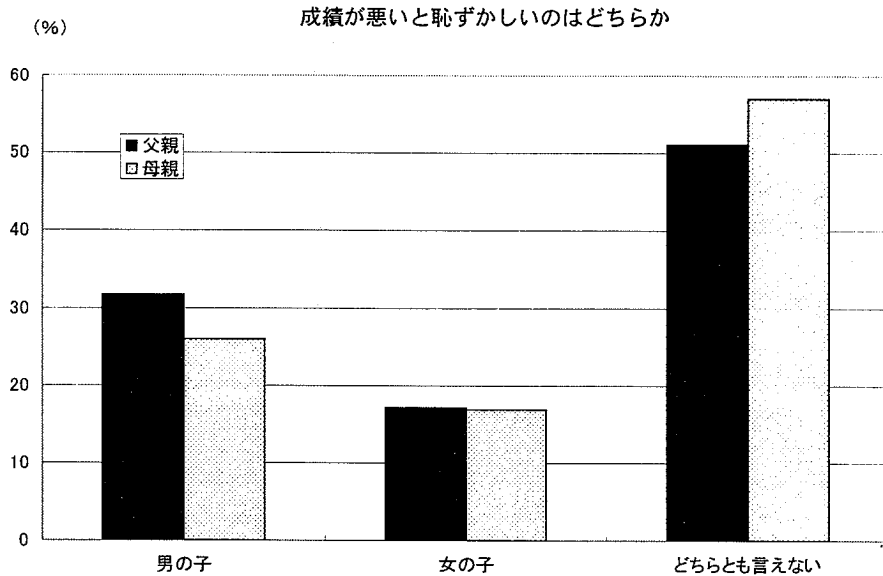
③男女の学歴

男女それぞれの子どもに期待する度合いは、父親と母親で比較したのが下のグラフである。父親と母親で違いは認められない。



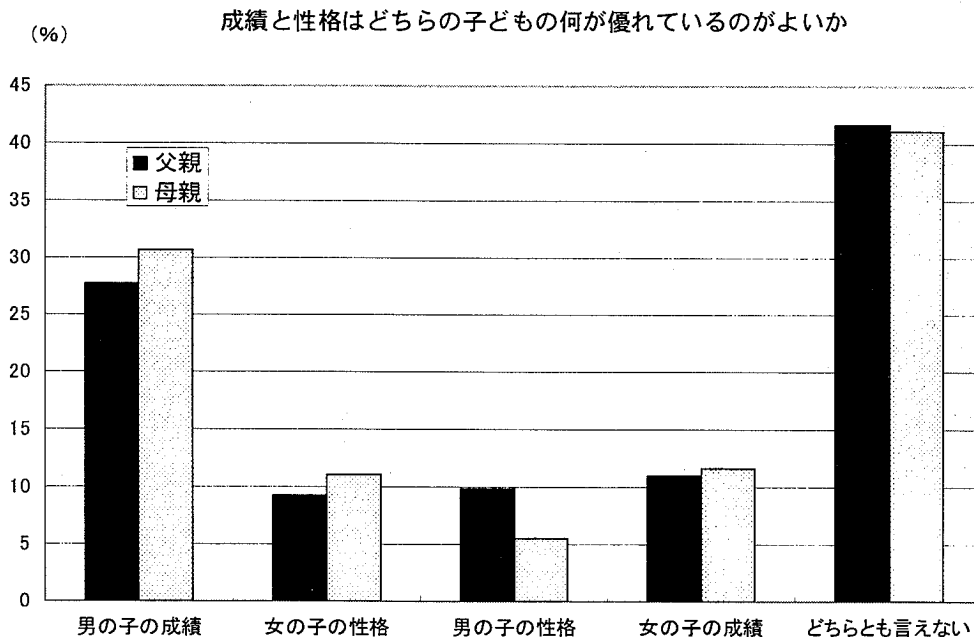
④男女の成績

男女それぞれの子どもの成績に対する関心の度合いを、父親と母親で比較したのが下のグラフである。父親と母親で大きな違いは認められない。父親が男の子の成績にやや関心が強い傾向がある。



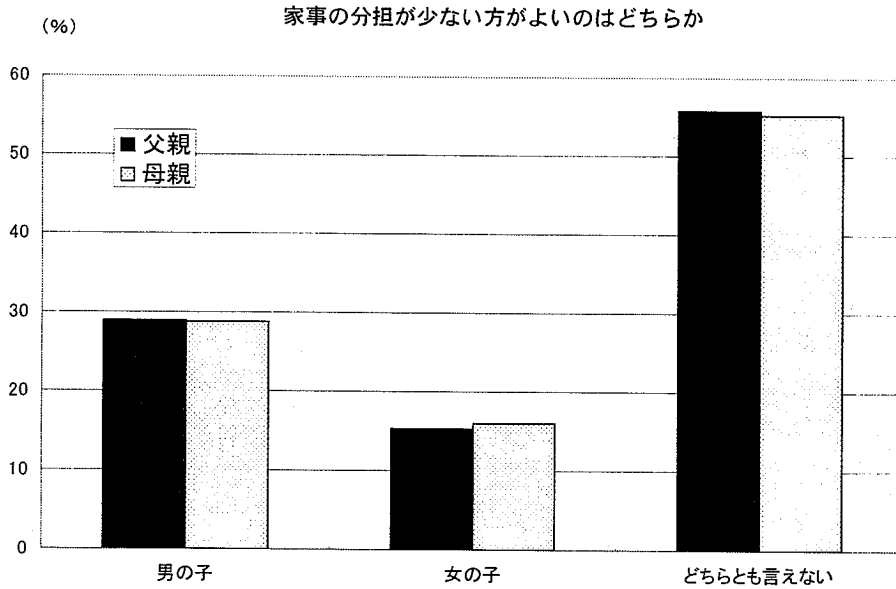
⑤成績と性格

男女それぞれの子どもについて成績と性格のどちらに関心が強いかを調べた。その結果を、父親と母親で比較したのが下のグラフである。父親と母親で大きな違いは認められない。父親は男の子の成績に、母親は男の子の成績にやや関心が強い傾向がある。



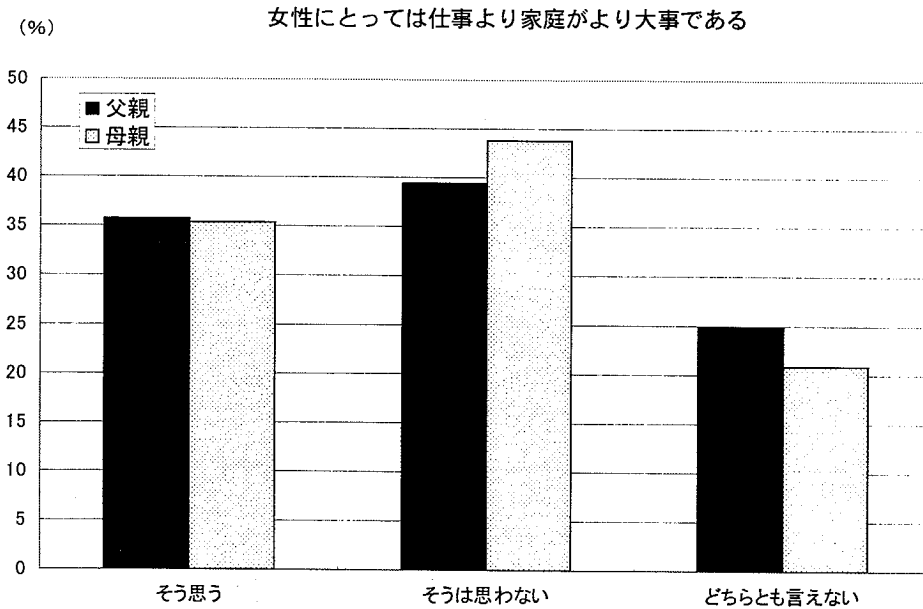
⑥家事分担

子どもの家事分担について、父親と母親の間に違いは認められなかった。



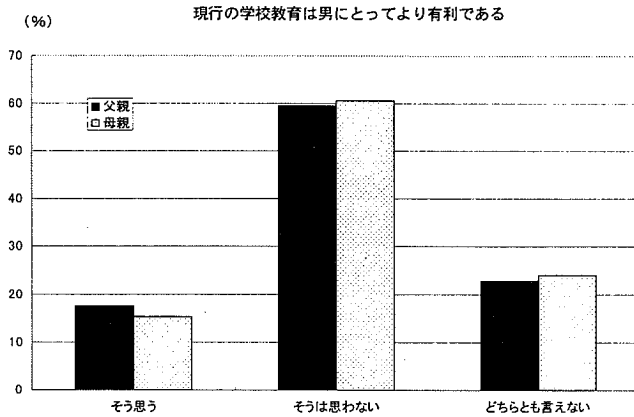
⑦仕事と家庭

性役割分担についての意識を調べた。その結果を、父親と母親で比較したのが下のグラフである。父親と母親で大きな違いは認められない。



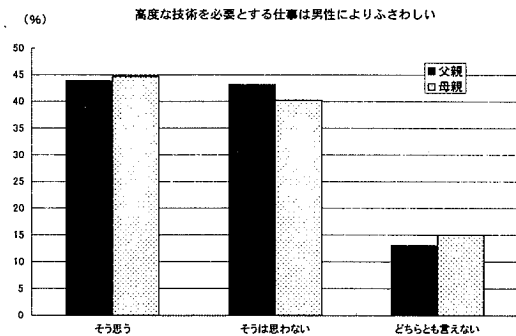
⑧学校の性優位性

現行の学校教育が男性に有利かどうかという点について、父親と母親の意識の違いを比較した。その結果をまとめたのが下のグラフである。父親と母親の間に意識の違いは認められなかった。

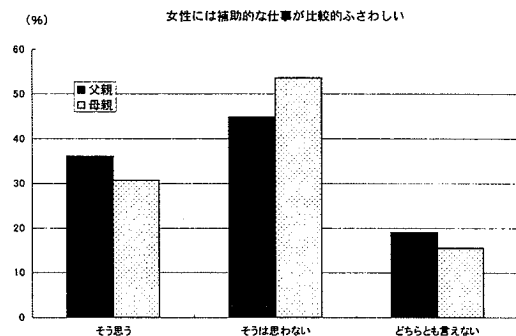


⑨仕事への適性

仕事への適性について、父親と母親の意識の違いを比較した。「高度な技術を必要とする仕事」について尋ねた結果をまとめたのが下のグラフである。父親と母親の間に意識の違いは認められなかった。

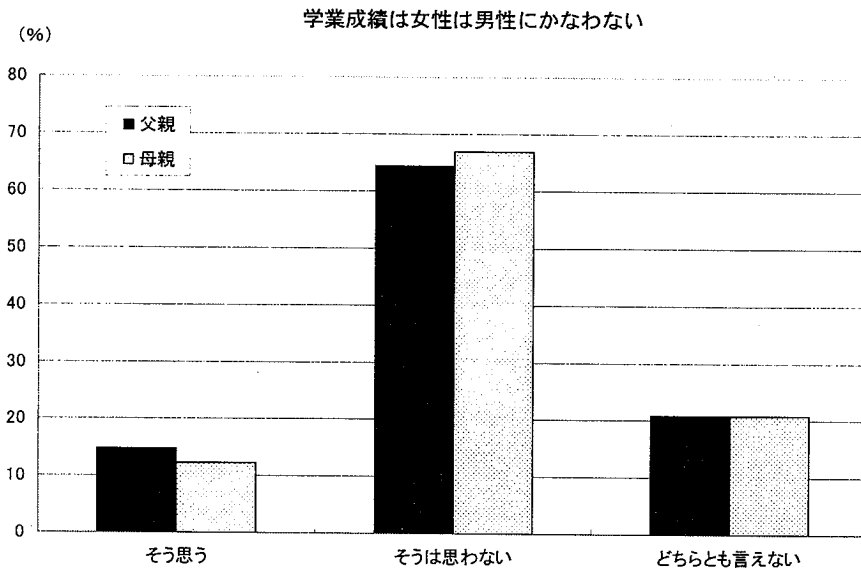


ところが、「補助的な仕事」について尋ねると、女性は補助的な仕事が向いているとするものは、母親より父親で高くなっている。



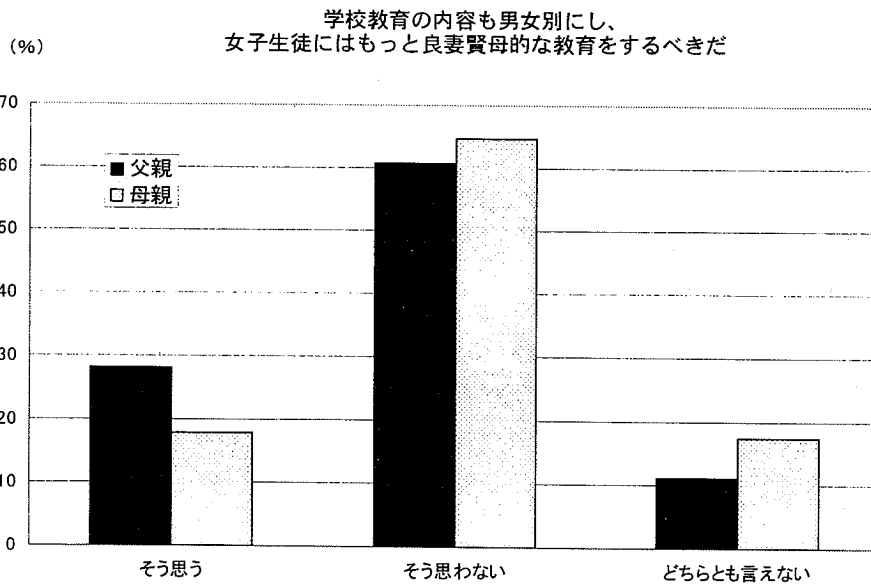
⑩男女の能力差

父親は母親と比べて、男女の能力差を有りとする者がやや多い。しかし、その差は大きなものではない。



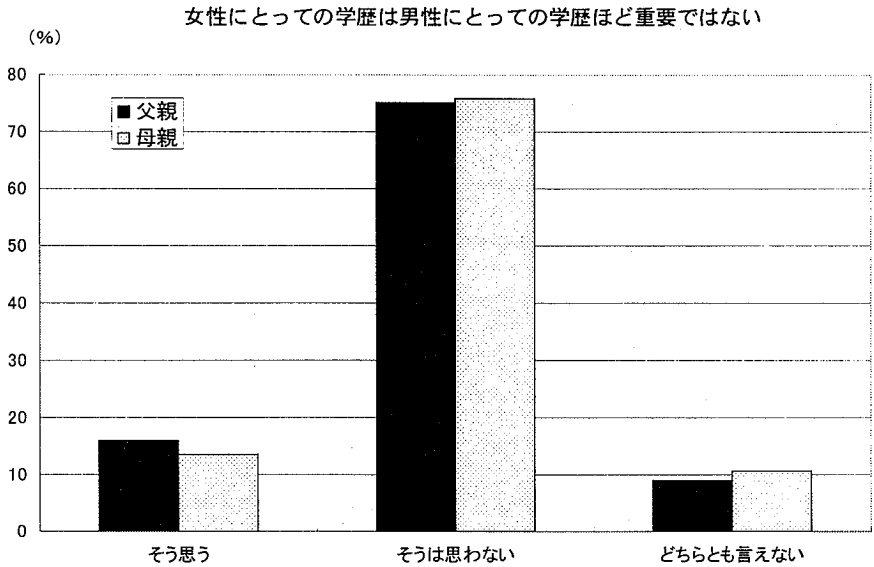
⑪女子固有教育

女子に固有な教育内容を準備すべきだという考えは、母親よりも父親に多かった。



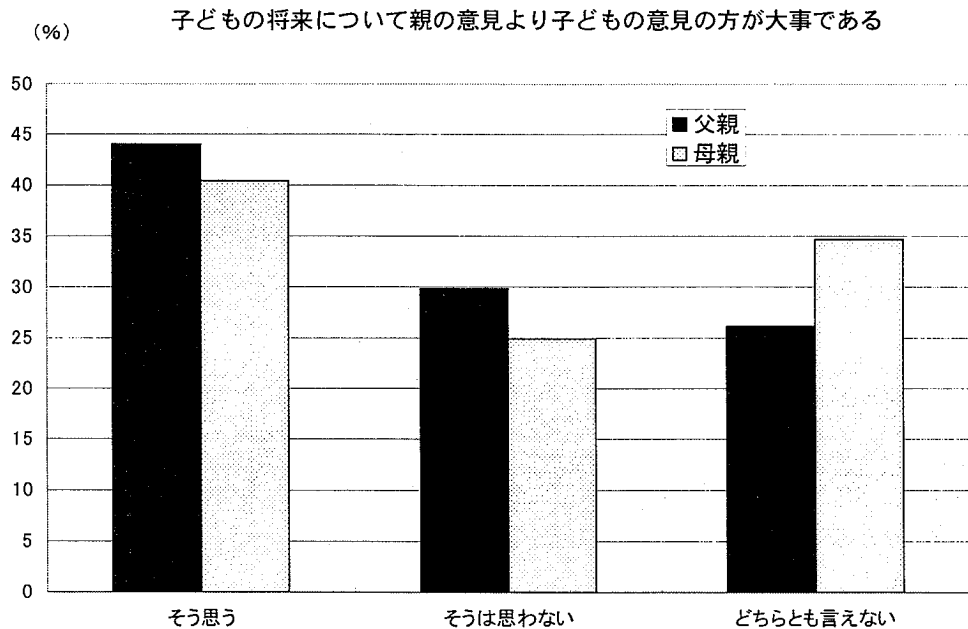
⑫女子の学歴

学歴重視に父親と母親に違いがあるか調べたのが、下のグラフである。
父親と母親に意識の差は認められなかった。



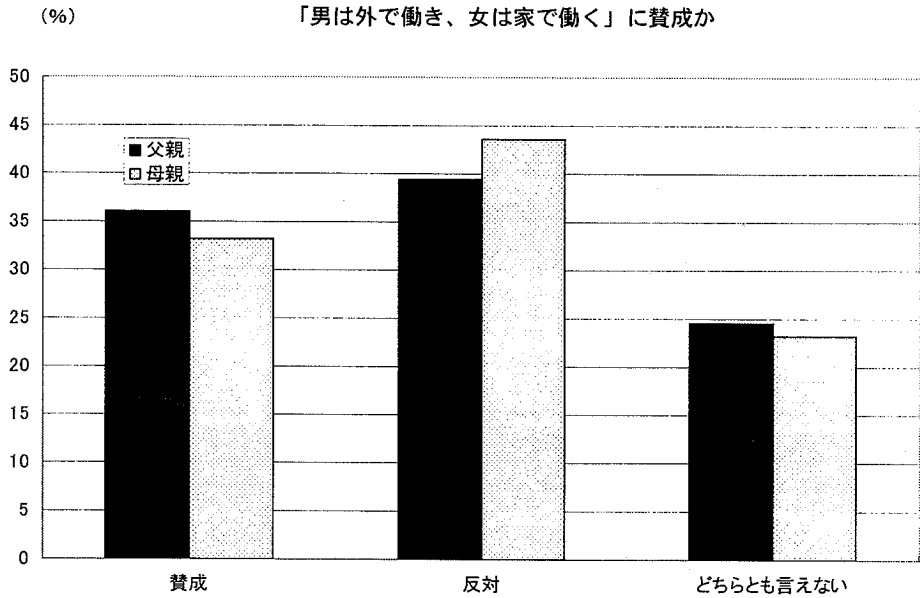
⑬進路決定

進路決定への関与に父親と母親で違いがあるか調べたのが、下のグラフである。
父親と母親に意識の差は認められなかった。



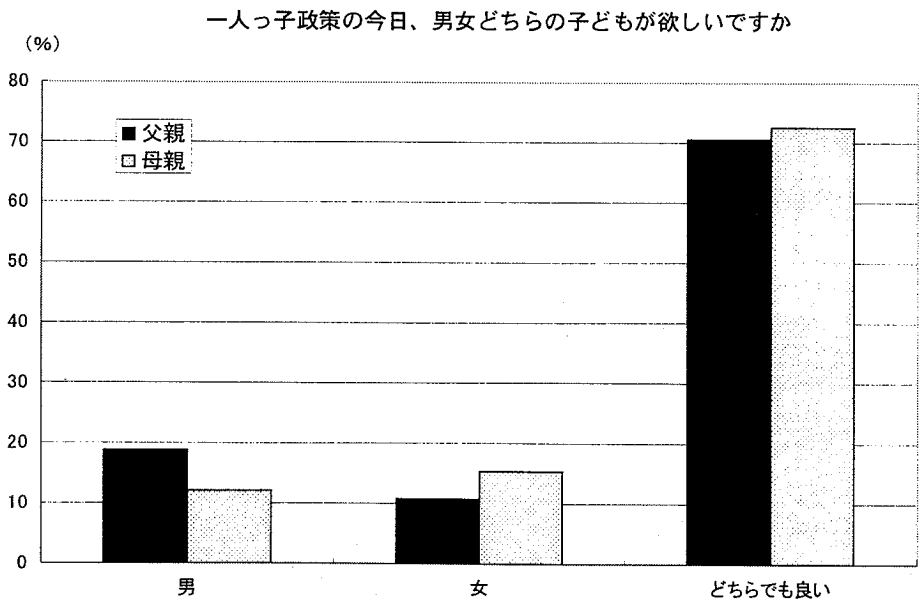
⑭性役割分担

「男は外で働き、女は家で働く」という考えに対して、父親母親の意識を比較したのが下の表である。父親では母親よりもやや性役割分担に肯定的である。



⑮男児希望と女児希望

父親では男児を、母親では女児を希望する比率がやや高い。男児を尊重する考えは、ほとんどなくなっていると見てよいだろう。



4 結論

中国都市部にあつては、きわめて強い学歴志向が認められた。それは大人と子ども、年齢、父親と母親の違いに関わりない。学歴社会の出現は、市場経済の導入と関係しているであろう。市場経済の導入により、個人的利益の追求が是認された。その手段としての学歴獲得競争が起こったと考えられる。

学歴志向の強まりと一人っ子政策は、相俟って女子教育への関心を高めたと考えられる。両親への意識調査でも、女性への差別的意識の存在はほとんど伺えなかった。社会が男女共同参画社会になっているから、差別意識が薄れていったということもできる。女性が活躍できる社会であるから、親は女子にも期待できるのであろう。一人っ子政策は、男子だけに期待することを事実上不可能にした。一人っ子政策が、意識改革ひいては男女共同参画社会の実現に寄与したことは容易に想像できることである。

中国では、子どもに対する期待という点で男女差はなくなっている。子どもも親のそのような意識を敏感に感じ取っている。親が男の子と女の子で異なる期待の仕方をしないことは、重要である。親が子どもに男女それぞれの期待の仕方をすることは、男女の就学格差を生み出す要因になるからである。中国の子どもたちにとって、女子就学を妨げる心理的障壁はなくなっている。親は男女に等しい期待をかけていると感じている。社会は男女を等しく迎える体制を整えていると感じている。

社会主義体制と一人っ子政策の両者は、中国における女子就学の問題を解決する条件になったといえよう。

第20章 フィリピンの公教育におけるジェンダー —ジェンダーの主流化をめざす女性政策の影響—

織田由紀子

1. はじめに

これまで発展途上国の女子教育について論ずる場合、識字率や就学率を指標に、その性別格差を論ずることが多かった。これらの指標でフィリピンの教育を見ると、全体的に識字率、就学率が高いばかりか、男女格差が少ない。高等教育に関しては就学者に占める女性の比率の方が高い。では、フィリピンにおける女子教育に関して何も問題はないと言えるのだろうか。高等教育における専攻分野の性別による偏りや教育政策決定における性別の不平等などの問題がある。

他方、フィリピンの女性政策は、ジェンダーの主流化を実践している非常に進んだものである。国の開発政策にジェンダーと開発を統合し、それらの実施に関しても組織や制度が整備されている。このような先進的なジェンダーと開発の主流化政策は、教育においてはどのような形で現れているのであろうか。

本論文では、フィリピンの教育の状況をジェンダーの視点から概観し、そこにおける問題を明らかにすると共に、女性政策を通じての教育におけるジェンダーの公正に向けての取り組みを紹介する。フィリピンにおける高い識字率、就学率が自動的に社会のジェンダー意識や社会全体の性差別の解消をもたらすものではなく、国全体のジェンダーに関する政策との連携が重要なことを示唆するものである。

2. フィリピンの概要

(1) 社会的背景

フィリピン共和国は、2000年の推定人口約7,533万人¹、国土の面積は約30万平方キロで、11の大きな島を含め、計7,000余の島々からなる国である。民族は大多数を占めるインド・マレー系のほか、華人系、少数民族で構成されている。国語はフィリピン語、公用語は英語である。フィリピンは多言語社会で、主な言語集団は、タガログ語（フィリピン語）、セブアノ語など11あり、他に80の少数言語集団がある²。国語のフィリピン語と同じタガログ語を母語とする人口は、1990年現在27.9%に過ぎない³。宗教は、国民の82.9%がローマ・カトリック教徒であり、他の宗派を加えるとキリスト教徒は91.7%を占めており、イスラム教徒は4.6%である⁴。

国の政治は大統領制であり、立法府は上院（24人）、下院（250人）の二院制度である。1987年憲法により大統領の任期は1期6年に限定されている。国は13の行政区と首都圏、自治区をあわせ合計16の行政区に分かれており、各行政区には国の出先機関がある。地方自治体は州(76)、市(60)、町(1532)で、市および町にバラングイがある⁵。

教育との関係で、見落とせないのは高い人口増加率と人口構成に占める若年人口の多さである。人口は、1975年に4,300万人であったのが1997年は7,140万人になった。わずか22年間に1.7倍も増加したことになる。1975～97年の年平均人口増加率は2.3%、合計特殊出生率は3.6人で⁶、これはアジアの国々の中では高い。これを反映して人口に占める

19歳以下の人口は全人口の49.2%を占める。人口の約半分は19歳以下である。今後、フィリピンの学齢期の人口は、初等教育の6～11歳層だけについて見てみても、1995年の10,441,000人（推計）から2005年には11,530,000人へと、10年間に百万人以上増えると予測されている⁷。

（2）人間開発の進展

フィリピンは経済開発に比べて人間開発が進んでいる。人間開発指標(HDI)により他の国と比較すると⁸、1人当たりのGNPによる順位よりも、人間開発指標による順位の方が16位も高い。特に、高い成人識字率(94.6%)や初・中・高等教育総就学率から導かれた教育達成度指数の高さが、フィリピンの高い人間開発指数につながっている。さらに、性別の視点から見れば、人間開発指数の性差を示すジェンダー開発指数(GDI)は、HDI順位より3位上がっており、フィリピンでは人間開発における性別格差が他の国に比べて少ないことを示している。中でも、初・中・高等教育の総就学率は、女性の方が5ポイントも高く、これがフィリピンのGDIの高さに寄与している。フィリピンのように女性の初・中・高等教育総就学率が男性より高い国は、人間開発指数上位国（その多くは先進国）では広く見られることであるが、5ポイント以上もの差がある国は多くない。フィリピンは人口増という難問を抱えてはいるものの、人間開発、性別に関しては公正な発展を遂げているといえる。

3. フィリピンにおける公教育

（1）歴史的変遷

フィリピンの公教育制度の確立は植民地支配の影響を強く受けている。1565～1898年のスペイン統治期は、教育はミッシヨナリーによるキリスト教の布教活動の一環としての意味合いが強く、わずかにスペイン人のための中・高等教育機関が開設されていたに過ぎなかった⁹。フィリピン人のための教育制度の確立は、スペイン時代末期の1863年の教育令を嚆矢とする。これに基づき、各市町村に男女1校ずつの小学校設立、7～12歳の就学の義務化、男女の教員養成学校の設立が決められ、1865年には男子師範学校が、1868年には女子師範学校がマニラ市で開設された¹⁰。教育内容は読み、書き、算数、地理、歴史、キリスト教義、スペイン語、唱歌、農業（男子）、裁縫（女子）であった¹¹。授業料は無料で、教授用語はスペイン語であった。在籍児童数は1867年14万人、1868年には20万人以上になった¹²。この教育の制度化によりフィリピン人の有産知識階層の形成を促進したものの、基本的には宗教教育の枠をでるものではなかった¹³。

フィリピン人大衆に対する本格的な公教育の始まりは20世紀のアメリカによる植民地支配以降である。アメリカはフィリピンに近代意識を植え付けるための統治手段として教育を重視し、1901年の第2次フィリピン委員会法律第74号により、近代教育を制度化した。公立小学校が開設され、4年間の初級課程と3年間の中間課程からなる初等教育と4年間の中等教育が制度化された¹⁴。公立小学校は無償、教科書も第4学年までは貸与され、英語が教授用語となり、アメリカのカリキュラムに基づいて教えられた¹⁵。初期にはアメリカ人兵士を初めアメリカ人が教師となった¹⁶。その後、教員養成が進み、また国費によるアメリカ留学制度（ペンシオナード）により、フィリピン人男女をアメリカに送って教育を受けさ

せるなどして人的資源を育成した。また、夜間学校も開設し労働しながら教育を受けられるようになった¹⁷。この結果、就学率は飛躍的に向上し、1909年の就学児童総数は57万人を数え¹⁸、「1920年代には初等・中等段階公立学校の生徒数は学齢人口の40%近くに達した」¹⁹。とはいえ退学率も高く、1925年の調査では小学校入学者のうち82%が第4学年修了前に退学していた²⁰。

自治政府であるコモンウェルス時代は、1935年憲法に基づき教育は一層進展した。1940年の教育法(Commonwealth Act 586)により、初等教育を普及するため、7年から6年に年限が短縮され、6-4-4制が確立し、4年間の初級課程が義務化された。1937年にタガログ語²¹が国語となったことから、学校教育でも英語とともに教授用語として使われるようになった。

1942~45年の日本統治期には、日本軍は日本語による教育を強制し、教科書の米英に関する記述や民主主義に関する記述を消させるなどの介入を行ったが、影響を及ぼすには至らなかった²²。

1946年フィリピン共和国として独立後は、1953年に制定された教育法により6年間の初等教育課程が義務化され²³、中等教育を前期、後期各2年ずつに分けるなどの改革が実施された²⁴。1957年には1・2年生の教授用語として地方語を採用するようになった。さらに、1973年憲法を受けて1974年に、教授用語は文科系はフィリピン語、理数科系は英語というバイリンガルで行うことが定められた。1986年の「2月革命」後制定された1987年憲法でも、教育の機会均等、義務教育、無償教育の拡張、公立学校と私立学校間の連携、科学技術の発展と充実などの方針が確認され²⁵、政府の優先的予算配分を受けるようになった²⁶。また、1988年には中等教育が無償化された。

これらの改革の成果は高い就学率に現れており、年齢別就学率についてみると、もっとも高い11歳層では、1939年にすでに63.3%を記録していた。その後も、1948年には79.4%、1970年には86.0%にも達した²⁷。4年間の初級課程修了者の割合も、1年生の就学者の15~20ポイント減で推移しており、大多数は4年間の初級課程を修了していた²⁸。また、15~19歳層に占める初等教育修了者の割合も、1939年12.7%、1948年26.2%、1960年50.9%、1980年79.0%と、急速に伸びてきている²⁹。さらに、20~24歳層に占める中等教育修了者の割合も、1960年には17.2%に過ぎなかったが1980年には38.9%に達している³⁰。

(2) 初等・中等教育の現状—1990年以降

現在のフィリピンの学校制度は、基本的には6-4-4制で、6年間の初等教育(小学校)、4年間の中等教育(高等学校)、4年間の高等教育(大学)となっており、初等教育が義務教育である。他に中等教育には職業学校がある。また、就学前教育機関として小学校に幼稚園が併設されていることがある。学年暦は6月から翌年3月まで4、5月は夏休みである。

就学者数(1998/99年度)は、初等教育12,474,886人、中等教育は5,066,190人、学校数は小学校39,011校、高等学校7,021校であり、就学者数、学校数とも増加の一途をたどってきている³¹。

就学率から見るとフィリピンではほとんど全員が初等教育を受けている。1998/99年度の初等教育の純就学率³²は95.73%である³³。フィリピンの初等教育の純就学率は1980年には既に94%に達していたが、その後現在まで88%から99%の間を変動してきている³⁴。中等

教育の純就学率は 65.22%³⁵、1980 年の 46%以降、右肩上がりで増加している³⁶。

就学率における都市と農村の格差も縮小しており、初等教育の純就学率で見ると、1990 年には農村は都市より 14.17 ポイントも低かったが、1998 年には逆に農村の方が都市より 1.55 ポイント高くなっている (表 1)。

表 1 性別および都市・農村別 初等教育の総就学率および純就学率の推移 (1990-1998)

	全国			都市			農村		
	男女計	男性	女性	男女計	男性	女性	男女計	男性	女性
総就学率									
1990	106.76	107.73	105.76	112.60	113.54	111.61	101.75	102.45	101.04
1995	114.01	114.01	114.01	115.21	115.48	114.93	112.89	112.63	113.17
1998	118.81	118.33	119.31	119.23	118.54	119.96	118.75	118.30	119.22
純就学率									
1990	84.63	82.53	86.79	92.12	89.80	94.56	77.95	75.93	80.00
1995	92.70	92.37	93.05	94.65	94.60	94.82	90.90	90.33	91.49
1998	95.73	98.36	92.97	94.38	97.11	91.51	95.93	98.55	93.19

資料出所：The National Committee on Education for All, 1999, *Philippines: Education for All: EFA 2000 Philippine Assessment Report*, October 1999.

1998 年の初等教育の総就学率は 118.81%で、該当年齢層 (6~12 歳) 以外の年齢層の生徒がかなり小学校にいることを示している³⁷。特に、第 1 学年の総就学率(apparent intake rate)は 138.01%であり、また純就学率(net intake rate)は 71.62%に過ぎない。このことから学齢期に達しても入学を遅らせる傾向があることが窺える。この傾向は農村において顕著で、1998 年の農村の第 1 学年の総就学率は 141.69%にも達した³⁸。

私立学校の比率は、就学者数では初等教育 7.4%、中等教育 26.2%、学校数では小学校 8.7%、高等学校では 40.1%となっており、特に中等教育に占める私立学校の比率が高い³⁹。しかし、中等教育に占める私立学校就学者の割合は 1965/66 年度の 62.3%と比べると減っている⁴⁰。これは長期的には政府が公立中等教育機関の充実に力を入れてきた結果であるが、短期的には経済危機以降、私立から公立への転校も増えている⁴¹。

公立、私立を含む初等・中等教育の教員総数は 472,399 人(1995 年)⁴²、1998 年の小学校の教員一人当たりの生徒数は 45 人である⁴³。小学校は 1 クラス 41 人、上限 56 人、高等学校は 50 人として、必要教員数を割り出している⁴⁴。1 クラス当たりの平均生徒数にはばらつきがあり、特に高等学校では地域平均が 50 人以上の地域が少なくない⁴⁵。

以上のようにフィリピンでは就学率について見ると順調に量的拡大を遂げてきたが、課題も多い。その第 1 は中退率の高さである。入学者が最終年まで残る割合は、1998/99 年度の数値で見ても、初等教育では 69.75%、中等教育では 71.25%にとどまっている⁴⁶。10 人中 7 人しか卒業年次に至っていない。特に、初等教育の第 1 学年から第 2 学年への進級で中退が多く、15 ポイント⁴⁷も減っている。つまり 100 人中 15 人が 2 年生に進級できないでいる。これに対してはフィリピン政府は就学前教育を普及することで対処しようとしている。

第2に、初等教育の就学率に格差があることである。行政区域別では ARMM (ムスリム・ミンダナオ自治区) の中等教育の就学率が際立って低く、25.1%にとどまっている⁴⁸。また、6 学年への到達率も非常に低く、初等教育では 39.8%である。この地域は識字率も低く、全国の識字率 93.9%に対し 73.5%であった(1994 年)⁴⁹。さらに貧困層における就学率の低さという問題もある。第5分位の最貧困層の就学率が顕著に低いのみならず⁵⁰、中退率も高い⁵¹。

第3の問題は、教育の内容と成果にかかわる問題である。全国初等教育達成度テスト(National Elementary Achievement Test: NEAT)によると 1998/99 年度の中位値は 50.08%にとどまっている⁵²。この背景には⁵³、教科書が行き渡らない⁵⁴こと、カリキュラムの内容が多すぎること、教室や施設・設備が不足していること、教育予算は大半が教員の給与⁵⁵に充てられ、教育設備の改善や教育教材にまで至っていないことなどがあげられている。なお、1998 年の初等教育への支出は対 GNP 比 1.93%、公教育支出の 51.89%を占めている⁵⁶。

4. フィリピンの公教育における性別

(1) 教育へのアクセスにおける男女平等

教育への男女の平等なアクセスは、アメリカによる公教育普及の当初より法的に保障されてきた。公立小学校だけでなく、1908 年に設立された国立フィリピン大学も男女共学で、「年齢、性、国籍、宗教、政治的信条により入学を拒否されることはない」と定められていた⁵⁷。このほかにも女性だけを対象にした教育機関も開設された⁵⁸。また国費留学制度によりアメリカで教育を受ける女性も生まれた⁵⁹。女性に対する教育機会の保障はまた、女性に教師になる機会をももたらした。「アメリカ統治下では、男性とほぼ同じ数の女性が教員として養成された」⁶⁰。

教育に関する性別データは限られているが、性別識字率の男女差は縮小してきており(表2)、これは女性の教育に対するアクセスが保障された結果と見ることができる。

表 2 10 歳以上人口の性別識字率の推移

年	(%)		
	全体	男性	女性
1939	48.8	54.3	43.2
1948	59.8	62.8	56.9
1960	72.0	73.6	70.6
1970	83.4	84.6	82.2
1980	-	-	-
1990	93.5	93.7	93.4

資料出所: United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific, *Women in the Philippines: A Country Profile*, Statistical Profiles No.3, New York: United Nations 1995. p.16 Table 16.

(2) 女性に対する教育の限界

アメリカによる公教育の推進は、前述のように女性に同等な教育機会をももたらしたが、

他方、アメリカの教育をそのまま導入したことから、当時のアメリカ社会のジェンダー観も持ち込まれた。家庭と職場の分離に基づき、家庭役割を担う存在としての女性・母親像が理想化され、その考えが教育を通じてフィリピン社会に浸透したのである⁶¹。「女子は家政科に重点を置き、家計維持の役割に励むように奨励された」⁶²、女性は家族の中心であるとの思想が強調された。その当時フィリピンでは、女性の多くは農業に従事しており、また既に工場で働いたり、労働組合に参加したり、また女性の参政権を求める運動も活発になっていたが⁶³、そのような女性の現実には反映されなかった⁶⁴。

(3) 性別に見た公教育の現状

フィリピンでは識字率、就学率における男女差が少ないばかりか⁶⁵、教育に関するいくつかの指標では女性の方が上回っている。まず、1990年の10歳以上人口の教育レベル別分布からは、教育の達成度における性別格差が小さいのみならず、人口に占める学位取得者の割合は女性の方が高かったことが分かる(表3)。このことは1995年の就学者に占める女性比率からも確認でき、大学生に占める女性比率は56.75%と半数を超えている(表4)。

さらに、女子学生の方が中退率が低く、成績も良い。すなわち初等教育における6学年への到達率は女性の方が高く、留年率は低い(表5)。また、初等教育達成度テストにみる点数も、1998年の都市部を除いては女子の方が高い(表6)。

以上のことから、性別に見ると現在フィリピンの初等教育では性による格差はほとんどないと言える。

表3 10歳以上人口の教育レベル別分布(1990)

最も高い教育レベル	(%)	
	男性	女性
初等教育	51.9	50.5
中等教育	30.5	29.9
中等後教育機関	3.0	3.0
大学	8.6	8.3
学位保持者	6.0	8.3
計	100.0	100.0

資料出所：United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific, *Women in the Philippines: A Country Profile*, Statistical Profiles No.3, New York: United Nations 1995. p.19 Table 18.

表4 就学者の女性比率(1995)

	(%)
	女性比率
就学前教育	50.14
初等教育	48.81
中等教育	51.31
中等後教育機関	39.43

大学	56.75
----	-------

資料出所：Asian Development Bank, 1999a, *Philippine Education for the 21st Century: The 1998 Philippines Education Sector Study*, p.152 Table D9.

表 5 第 6 学年への到達率および留年率への性別比較

	6 学年への到達率 (1996 年)		留年率 (1997 年)	
	男性	女性	男性	女性
全国	62.7	67.3	2.48	1.43
都市	67.5	72.0	2.10	1.20
農村	58.3	63.1	2.85	1.64

資料出所：The National Committee on Education for All, 1999, *Philippines: Education for All: EFA 2000 Philippine Assessment Report*, October 1999.

表 6 初等教育達成度テストの性別格差 (女性－男性)

	読み・書き		算数		生活技術 (理科、地理、歴史、公民)		総合点	
	1995	1998	1995	1998	1995	1998	1995	1998
全国	11.0	11.7	8.5	6.9	9.8	8.3	9.9	8.5
都市	11.4	-11.3	8.5	-6.8	1.00	-8.7	9.4	-8.5
農村	11.1	10.2	8.8	7.3	10.1	8.2	11.0	8.9

資料出所：The National Committee on Education for All, 1999, *Philippines: Education for All: EFA 2000 Philippine Assessment Report*, October 1999 より女性の値－男性の値で算出。マイナスは男性の値のほうが高いことを意味する。

就学率に性別格差がないことはフィリピン政府の「万人のための教育」政策でも確認されている。「万人のための教育」は初等教育について、1990～2000 年の間にどの程度達成できたかを測るための指標が掲げられている。これらの指標の達成が性別にはどのような差があるかを見たものが表 7 である。これによると、前述のように就学率の達成度、第 6 学年への到達率は性差がなく、留年率は男子生徒の方が多く、教育の理解度や教員に関しては女性の方に偏りがあることが分かる。

なお、教員に占める女性の比率は、小学校・高等学校合計では約 85% であり (表 8)、フィリピンでは教師は女性の仕事と見られている。担当教科別の性別偏りもない。

表 7 重要指標のジェンダー間格差

重要指標	男性バイヤス	女性バイヤス	ほとんど平等
1. 早期保育発育(ECCD)プログラムの就学率			*
2. 第 1 学年の ECCD 参加者の割合			*
3. 第 1 学年総就学率			*
4. 第 1 学年純就学率			*
5. 初等教育総就学率			*

6.初等教育純就学率			*
7a.GNP に対する初等教育支出の割合			
7b.一人当り GNP に対する生徒一人当りの初等教育支出の割合			
8.総公教育支出に対する初等教育支出割合			
9.学士号を持つ初等教育教員の割合		*	
10.国家基準免許を持つ初等教育教員の割合		*	
11.生徒/教員比		*	
12.学年別留年比率	*		
13.初等教育の第 6 学年までの到達率			*
14.第 6 学年までの効率係数			*
15.基礎的学力を身につけた生徒の割合		*	
16.15 - 24 歳層の識字率			*
17.15 歳以上層の識字率			
18.15 歳以上層の識字率の性別格差			*

資料出所：The National Committee on Education for All, 1999, *Philippines: Education for All: EFA 2000 Philippine Assessment Report*, October 1999.

表 8 公立学校教員数および女性比率 (1999/2000)

	教員数	うち女性	女性比率
全体	439,518	373,284	84.9%
小学校	329,833	287,843	87.3%
高等学校	109,685	85,441	77.9%

資料出所：Project TAO I data (2000年9月18日 DECS 高官とのインタビュー時入手。)

5. ジェンダーの視点からみた問題の所在

以上のように、フィリピンでは識字率、就学率、最終学年への到達率、教育の理解度、教員比率における明示的な性別格差は見られない。では、フィリピンの教育はジェンダーの視点から問題はないのだろうか。確かに初等教育では、問題はないが、教育全体でみれば残された課題も少なくない。

(1) 専攻分野における偏り

大学就学者に占める女性比率の高さにもかかわらず、専攻分野別に見ると性別の偏りが見られ、女性は工学、法学の専攻が少なく、教育、ビジネスに偏っている(表7)。近年、法学の女性比率は1992/93年の17.60%から1997/98年度の41.52%へと、135.9%も上昇したが、工学専攻の女性比率は同期間、19.25%から23.99%へと24.6%の伸びに留まっている⁶⁶。これは、女性は世話をする、育てるといった特質を持っていると見る、フィリピン社会におけるジェンダー意識の表れとして指摘されてきた⁶⁷。つまり、フィリピンにおいては、就学率が性別に偏っていないからと言って、社会がジェンダーに公正というわけではないことを示唆している。また、教育はこの社会のジェンダー意識を変えるには至っていないことを示している。

表 9 高等教育（大学）における性別専攻分野比率（1993/94）

専攻分野	（%）	
	男性	女性
教養・科学	12.82	16.92
教育	6.12	17.14
工学	45.91	8.49
保健医学	9.42	22.22
ビジネス	17.23	31.49
農学	3.20	2.79
犯罪学・法学	4.94	0.86
宗教・神学	0.36	0.08
計	100.00	100.00

資料出所：United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific, *Women in the Philippines: A Country Profile*, Statistical Profiles No.3, New York: United Nations 1995. p.18 Table 14.

このようなジェンダー意識を反映して、職業分類における女性比率にも偏りがある。女性の比率が高いのは、販売業従事者(68.2%)、専門的・技術的職業従事者(64.1%)、事務従事者(57.0%)などで、これに対し、行政的・管理的職業従事者は 32.8%と低い。さらに賃金格差も大きく、女性の所得は男性の半分以下に過ぎない。また、職業別平均月収においても、男女差があり、専門的・技術的職業では女性の方が上回っているが、管理的職業では男性 15,809 ペソに対し、女性は 3,857 ペソに留まっている(1992年)⁶⁸。

(2) 教育行政政策決定における性別格差

教員に占める女性の比率が高いにもかかわらず、教育機構における上位の政策決定者における女性の割合が少ないことも、フィリピンの教育におけるジェンダー別の偏りとして指摘されてきた⁶⁹。近年改善が見られ、2000年9月現在、15行政区域の長官のうち9人(60%)が女性であり、また、現場の教育に関して評価・監督の責任者である学校区視学官(School Division Superintendent)については女性比率は 65.9%、副官では 69.7%になった⁷⁰。これは 1993年の行政区域長官の女性比率はわずか 7%、学校区視察官は 57%であったことからするとかなりの変化と言える⁷¹。しかし、1998/99年度の教育文化スポーツ省の大臣および次官からなる上位9人の高官中女性は1人に過ぎないことは⁷²、この面での性別の不平等が残っていることを示している。

(3) 主な教育政策におけるジェンダーに対する言及の欠如

現在フィリピンの基礎的教育に関する主な政策は、ジェンダーに関する明確な言及がない。地方分権教育開発プログラム(PRODED: Program for Decentralized Education Development)、第2次初等教育開発プログラム(SEEP: Second Elementary Education Development Program)中等教育開発プログラム (SEDP: Secondary Education Development Program)などの近年のプログラムでも、ジェンダーには言及されていない⁷³。

また、「改訂版初等教育基本計画 1998-2005：フィリピン教育の近代化 (Revised Master Plan for Basic Education, 1998-2005 “Modernizing Philippine Education”）」においても同様である。前述の「万人のための教育」行動計画において、地域間格差などと並んで性別格差が重視されているのが、もっとも明白なジェンダーに関する記述である。

6. フィリピンにおける女性・ジェンダー政策⁷⁴

他方、フィリピンはかなり進んだ女性政策を持っており、その実施体制も制度化されている。フィリピンの女性問題推進のナショナル・マシナリー（国内本部機構）は「フィリピン女性の役割国家委員会」(NCRFW: National Commission on the Role of Filipino Women) で、1975年6月に大統領令第633号により創設され、大統領府に属する。この創設に当っては女性 NGO の連合体であるフィリピン女性市民議会 (Civic Assembly of Women of Philippines、現在はフィリピン女性国民評議会(National Council of Women of Philippines)と改名) の力強いロビー活動があった。NCRFW の目的は、「女性を国、地域、国際レベルの経済的、社会的、文化的開発に統合し、男女のさらなる平等を保障するために、施策の見なおし、評価、優先順位を含む勧告を行う」ことにあり、大統領および内閣に対し政策的助言をする立場にある。

フィリピン女性の役割委員会の四半世紀の活動は4期に分けることができる。第1期はマルコス政権時代の1976-1986年で、この時期は女性に対する差別をなくするための法整備が行われたほか、「開発に向けて肩を組んで(Balikatan sa Kaunlaran)」という運動を通じて草の根女性を組織化し、女性の実際のジェンダー・ニーズに答えるプロジェクトが行われ、女性の経済的、社会的、政治的活動分野の拡大を目指した。この間1981年には女子差別撤廃条約を批准した。

第2期は1986-1992年のアキノ政権時代で、1986年の人民革命を経て、最初の女性大統領の誕生という社会的大変動を背景に、開発への女性の統合政策が進められた。1987年の新憲法の第2条第14項には「国家建設における女性の役割を認め、法の前での男女平等を保障する」と書かれており、さらに、「フィリピン中期開発計画 1989-1992」の一部として「フィリピン女性開発計画 1989-1992」(PDPW: Philippine Development Plan for Women)が1989年に策定された。また、1991年の共和国法第7192号「開発および国家建設における女性の役割法」では、開発資源への女性の参加および、ODAの10~30%をジェンダーに配慮した(gender responsive)プロジェクトや女性のためのプログラムに当てること⁷⁵、女性団体(NGO)の参加に基づき開発の立案、実施、評価をすることなども明記された。

以上のような女性政策、計画によりジェンダーの主流化政策に関して、法的、制度基礎を与えているだけでなく、その実施体制も確立した。各省庁にWID/GADフォーカル・ポイントを設置することが、大統領令348号によって決められたのである。フォーカル・ポイントは省庁により任命された副長官(Undersecretary)以上の地位にある人を長とするもので、これにより全省庁にジェンダーの視点の提言者(advocates)ができた。そして政府の高官を対象に敏感になるための訓練が行われ、これに続く時代への人的資源を育成した。

第3期はラモス政権期の1992-1998年で、ジェンダーの主流化の実施に向けてより実質的な進展を見た。まず、PDPWを持続させるための30年計画「フィリピンジェンダー

開発計画 1995-2025」(PPGD: Philippine Plan for Gender-Responsive Development) を採択した。これにより北京行動綱領を実施する強力な道具ができた。さらに、1995年に通過した一般歳出法(General Appropriations Act)により、政府のあらゆる部門で最低5%をジェンダーと開発のプログラムや女性の関心事に答える事業に充てられるようになり、ジェンダーの主流化の強力な武器となった。さらにジェンダー・トレーニング(ジェンダーに敏感になるための研修)が政府の研修に含まれるようになった。また WID/GAD フォーカル・ポイントの権能を強化し、各省庁におけるジェンダーの主流化を進め、NCRFW はその統括機構として、各省庁の政策分析、提言、監視、開発計画の調整などの機能を持つよう強化された。また、女性団体(NGO)との連携も進んだ。その結果、2000年6月現在、フィリピン女性の役割委員会のメンバーは NGO から16人、政府の主要省庁から10人と、NGO の代表の方が多くなっている。加えて、この時期には、NGO や政府機関や省庁の連携のもとに、セクシャルハラスメント処罰法(1995)、レイプ処罰法、レイプ被害者保護・支援法、父親の育児休業法など多くの法律が策定された。ラモス政権時代を通じてジェンダーの主流化は政府の所与の方針となり確固たるものとなった。

ラモス時代の終わりに当り、NCRFW は次の課題として、地方自治体におけるジェンダーの主流化、女性に対する暴力など既存の法がより幅広く問題に対処できるよう強化すること、法や制度を実施することをあげている。1998年7月以降のエストラダ政権以降はそれ以前の政策の継承を掲げている。

7. ジェンダーの主流化のための取り組みは教育分野ではどう現れているか

以上のようにフィリピンでは先進的な女性政策を通してジェンダーの視点の主流化を推進してきた。ではそれは教育の分野ではどのような形で表れているのだろうか。

(1) WID/GAD フォーカル・ポイント

教育文化スポーツ省(DECS)は「フィリピン女性開発計画 1989-1992」の決定に基づいて、早くも1990年には「WID フォーカル・ポイント」を任命した。現在、教育文化スポーツ省(DECS)の主要な WID/GAD フォーカル・ポイントは30人で、本部15人、各行政区域15人である。それ以下のレベルでもジェンダー・フォーカル・ポイントが決まっている。教育文化スポーツ省の WID フォーカル・ポイントは、事項で見るような、教科書、教材をジェンダーの視点で見直すことに取り組んできた⁷⁶。

しかしフォーカル・ポイントの権能の限界も指摘されている⁷⁷。最も深刻な問題は、すでに述べたように、教育政策にジェンダーを明言するには至っていないことである。これについて Jarillas & Diaz は、教育文化スポーツ省(DECS)とのインタビューなどを元に、DECS の幹部が、教育分野ではジェンダーによる偏りがなく、また人事もジェンダーに公平なので、取り立てて性別の平等を政策で言及する必要はないと見ていることによる、と述べている(1994:14-16)。そして DECS が性別データを公表していないことを、そのことを裏付けるものとしている。また、フォーカル・ポイントは実施主体であって、戦略を立てる権能がないことも、教育政策にジェンダーの視点を統合するには至っていない原因だと見ている。

(2) 教科書、教材にジェンダー間の公正をもたらすための取り組み

(i) 「ジェンダーに公正な教育のための鍵概念および中核となるメッセージ（コアメッセージ）」の作成

これはジェンダーに公正な教育のための中核をなすもので、その概要は以下の通りである。

A. 親業を分担する。

1. 両親がいる場合育児の楽しみと責任を分担し、互いに高め合う。養育を分かち合っている両親は良い役割モデルである。
2. その他の形態の家族においては、すべての大人が養育を分かち合う。

B. 家庭管理を分担する。

- ① 両親とも家族のための所得獲得者となることができる。また両親とも、家事や健康、遊び、価値教育に携わる。
- ② 経済的に働ける家族は皆家族のために助け合う責任がある。
- ③ 家計を皆で考えるべきである。

C. 意思決定を共有する。

- ① あらゆるレベルの意思決定を家族が共有する。
 - ・ 家族に影響することは大小を問わず夫婦でオープンに決める。
 - ・ 家族会議で決めることで大人も子どももお互いの意見を聞くことができるので奨励されるべきである。
 - ・ 家族計画は夫婦で決めるべきである。

D. 機会を平等にする。

- ① 教育、非伝統的生計手段／職業、保健サービス、融資プログラムの機会は男女に平等に与えられるべきである。
- ② 女子教育は男子教育と同様に重要である。両親は子どものキャリアに対して開かれた心を持っているべきである。

E. 公的分野（NGO、政府、選挙、ビジネス）で代表する機会を平等にする。

- ① 女性が官僚機構、ビジネス、NGO でキャリアを追求する機会を与える。
- ② 女性が選挙に関わることを奨励する。

F. 女性の役割と貢献を明示的にし、評価し、認める。

- ① 女性は養育者、母、生産者であることを確認する。
- ② 女性は農夫、漁夫、商人、自営業、雇用者としての役割を持っていることを認識する。
- ③ 女性は自信を持って、自己決定に基づき、あらゆる分野で創造的活動を展開できる。
- ④ 女性は科学的活動ができ、生涯学習に携わっている。

G. 女性に対するあらゆる形の暴力をなくする

- ① 家庭内暴力は社会的課題であり、支援を求めることができることを女性に気づかせる。
- ② あらゆる形の女性に対する暴力は人権侵害である。
- ③ 家庭内暴力は不平等な力関係により生まれる。

④ 裁判においてもジェンダーバイヤスがあることを考える。

女性のイメージを変え、新しい役割モデルを提示し、男女の新しい関係を作り出そうとしていることが窺える。

(ii) チェック項目を作成し、教科書の著者や出版社に配布した

チェック項目は全部で 30 項目以上あり、それぞれ、はい、いいえ（男性が多い、女性が多い）で答えるようになっている。チェックすべきリストの例は以下の通り。

- a. 教科書や教材における男女の現れ方（描き方のバランス、男女の特徴の表し方、男女を固定的に描いていないか、等）
- b. 男女の役割モデル（さまざまな職業や社会的活動をしている例を示しているか、男女が機会を平等に持っているように描かれているか、内容と人物の関連があるか、男女共固定的役割とは異なるように描かれているか、等）
- c. 行動（現在受け止められている男らしさや女らしさの特徴とは反対に描かれているか、男女がお互いに尊敬し、尊厳を持って描かれているか、女性は美しさより知的に描かれているか、男性は感情を表すことができると描かれているか、母親は家の外で働いているか、等）
- d. 用語（性差別用語を使っていないか、英語では性別を特定しないように使われているか、女性に対して貶めるような表現や男性に依存しているように描いていないか、等）

(iii) 評価のガイドラインにジェンダーの項目を入れる

これは教科書や教材を評価するときのもので、ガイドラインの項目は、教科の内容、読みやすさ、構成、本のデザインなど、多岐に渡っており、ジェンダーもその指針の一つとして上げられている。そこでは、性差別用語、性による偏り、男女を固定的職業で描かない、政治的、経済的、社会的活動に関し性を特定しない、等があげられており、これが守られているかどうかをチェックすることになっている。また、ジェンダーとは別に、「役割モデル」の項もあり、そこでは、夫と妻を家庭管理や家族のパートナーとして描くこと、などがあげられている。

以上のように、WID/GAD フォーカル・ポイントにより、教科書や教材にジェンダーの視点を主流化するための制度はできているが、問題はある。教科書制作が民営化され、高くなり、教科書自体が不足しており、特に地方では生徒に行き渡っていないことである⁷⁸。従って、このようなジェンダー関心を統合した教科書や教材を用いた結果、どのような影響が現れたかについて知るできない。

(3) ジェンダーと開発 (GAD) 予算

1995 年に、予算の少なくとも 5% をジェンダーと開発(GAD)のプログラムや女性のニーズに答える事業に充てることが決まっている。予算の執行に先立ち、GAD 計画を立てることになっており、NCRFW が計画策定に助言できることになっている。1996/97 年度から実施され、1988/99 年度予算を執行したのは 334 の国の機関のうち 133(39.82%)であった。

これは前年度の 69 機関と比べると倍増している。初等・中等教育を扱う、教育文化スポーツ省の GAD 予算の 1996～98 年の伸びは 24%で、これは同時期、全 GAD 予算が 110%増であったことと比べると大きいとは言えない⁷⁹。同省のジェンダーの公正化に向けての取り組みの態度を示唆しているように思える。なお、1999 年の GAD 予算のうち 10%が人間開発部門に使われており、教育関係では主に高等教育機関(CHED: Commission on Higher Education)によるものであった⁸⁰。

(4) 学校におけるセクシャルハラスメント

1994 年に、すべての行政区域(School Division)に、窓口(sexual harassment unit)を作るよう通達が出されている⁸¹。その中で、「女性のためのフォーカル・ポイント」または監督者はジェンダーと開発に関する研修を受けるように、これに関して視学官は報告するよう書かれている。

(5) 「ジェンダー開発計画 1995-2025」における教育に関する方針⁸²

「ジェンダー開発計画 1995-2025」は、フィリピンにおける教育へのアクセスに見られる男女の平等が、必ずしも社会における女性の地位の向上につながっていないことを問題認識として、以下の方向を示している。

(i) 教育者としての女性

- ・意思決定への女性の参加を進めるために、女性教員の家庭責任と仕事の二重負担を減らすための施策と、職業的専門能力向上を阻害している要因（制度など）を取り除き、能力向上の機会を作る。
- ・教員養成プログラムにジェンダーの視点を統合する。
- ・職場におけるセクシャルハラスメントを初めとする女性に対する暴力や女性に対する過少評価をやめる。
- ・フォーカル・ポイントの権限を強化する。

(ii) 教育の受益者としての女性

- ・教育の実践やカリキュラムにおける固定的な性別や態度を除去する。
- ・ジェンダーに敏感なキャリア・カウンセリングを通じて、女性向き職業からの拡大を図る。
- ・知の社会的構築においてジェンダーによるバイヤスがかかっていることに留意する。
- ・性別データや情報システムを構築する。

以上のように 30 年計画はより包括的で、教員養成プログラムにおけるジェンダーの視点の統合、キャリア・カウンセリング、知の構築におけるジェンダー・バイヤスなど、これまで取り組まれてこなかった方向をも示唆しており、まだまだすべきことが多いことがわかる。

8. まとめ

フィリピンは識字率や就学率で見ると男女平等を実現している。それはアメリカによる植民地支配を遠因とし、独立後も国の施策として教育へのアクセスの平等の法的保障に取

り組んできたことが大きく影響している。しかし、高等教育の専攻分野における性別偏りや教育政策の意思決定に関わる人びとにおけるジェンダー・バイアスのように、高い就学率という量的平等の達成に比べて、まだ質的不平等が残存している。

他方、フィリピンにおいては、国の開発政策にジェンダーと開発を重視するなど、ジェンダーの主流に成功しており、ジェンダーと開発を実施するためのメカニズムも、フォーカル・ポイントや GAD 予算といった形で、組織的、制度的に保障されている。これは、教育分野の取り組みにおいても、コア・メッセージの策定、教科書の見直しのような形で一定の成果を上げている。

しかし、教育政策におけるジェンダーへの言及の欠如や性別データの公表がないなどの状況に見られるように、残された課題は多い。

フィリピンにおける女子教育の状況からは、就学率における性別格差の解消が、必ずしも教育内容における性別平等を意味することではないこと、教育の質的平等は社会のジェンダー意識と深く関わっており、社会全体のジェンダーの平等を実現する努力と共に行われるべきことを示唆している。

注

¹ 2000 CENSUS OF POPULATION AND HOUSING HIGHLIGHTS OF THE PRELIMINARY RESULTS, <http://> Revised: August 30, 2000).

² 綾部・石井編 (1995) p.71-100、アジア女性交流・研究フォーラム (1997) p.2 を参照。

³ 市川 (1999) p.21 表 3。

⁴ 市川 (1999) p.16 表 1。

⁵ 綾部・石井編 (1995) p.50

⁶ 国連開発計画 (1999) p.240

⁷ Asian Development Bank (1999a), p.98 Table A2.

⁸ 国連開発計画 (1999)。

⁹ 渋谷 (1995) p.191。1611 年にはフィリピンの最初の大学であるサント・トマス校が設立された。

¹⁰ 市川 (1999) p.247 フィリピン教育略年表による。

¹¹ ダトゥイン (1996) p.57、MOECS (1983) p.7.

¹² 池端 (1977) p.55。

¹³ 渋谷 (1995) p.191

¹⁴ 市川 (1999) p.27、渋谷 (1995) p.192、池端 (1977) p.91-93。

¹⁵ 渋谷 (1995) p.192。

¹⁶ 1903 年の教師に占めるアメリカ人の比率は 23% (*Perspective* (1998) p.42)。

¹⁷ Torres (1995) p.105。

¹⁸ MOECS (1983) p.9.

¹⁹ 市川 (1999) p.25-26。

²⁰ 市川 (1999) p.29。

²¹ タガログ語は後に 1946 年ピリピノ語となり、さらに 1973 年の憲法ではフィリピノ語と呼ばれるようになった。

²² 渋谷 (1995) p.192-193。

²³ 市川 (1999) p.31。

²⁴ 渋谷 (1995) p.193。

²⁵ 渋谷 (1995) p.190-195、アジア女性交流・研究フォーラム (1997) p.3、p.33。

²⁶ Department of Education, Culture and Sports, no dated, *Revised Master Plan for Basic Education, 1998-2005*, p.1.

²⁷ 市川 (1999) p.31 表 7。

²⁸ 市川 (1999) p.32 表 8。

²⁹ 市川 (1999) p.32 表 8。

³⁰ 市川 (1999) p.32 表 8。

³¹ Department of Education, Culture and Sports, (1999a).

- 32 当該年齢層の人口に対する就学者の割合。
- 33 Department of Education, Culture and Sports, (1999b) p.5 Table 3.
- 34 Asian Development Bank (1999a), p.149 Table D3.
- 35 Department of Education, Culture and Sports, (1999b) p.5 Table 3.
- 36 Asian Development Bank (1999a), p.149 Table D3.
- 37 The National Committee on Education for All, (1999) 添付データ.
- 38 The National Committee on Education for All, (1999) 添付データ.
- 39 Department of Education, Culture and Sports, (1999a).
- 40 Asian Development Bank (1999a), p.154 Table D11.
- 41 Department of Education, Culture and Sports, (1999b) p.6.
- 42 Asian Development Bank (1999a), p.126 Table C4 より算出。
- 43 The National Committee on Education for All, (1999) p.46. 教員一人当りの生徒数は首都圏でもっとも高い。これは移住者増によるものである。
- 44 Department of Education, Culture and Sports, (1999b) p.7 Table 5.これには実際教えない教員を含む。
- 45 Asian Development Bank (1999a), p.142 Table C19.
- 46 Department of Education, Culture and Sports, (1999b) p.6 Table 4.
- 47 Asian Development Bank (1999a), p.168 Table D27 により算出した 1986/87 年度～1997/98 年度の平均。
- 48 Department of Education, Culture and Sports, (1999b) p.29 Graph 1.
- 49 Department of Education, Culture and Sports, (1999b) p.31 Graph 3.
- 50 Asian Development Bank (1999a), p.13 Figure 2.2.
- 51 所得階層別 3 分位による貧困層では、6 学年に到達するまでに 4 分の 1 が中退するが、富裕層では 97% が続けている(Asian Development Bank (1999a), p.24)。
- 52 Department of Education, Culture and Sports, (1999b) p.7 Table 6.
- 53 国際協力事業団 1999 年 第 6 章 教育 pp.95-116、The National Committee on Education for All, 1999、Asian Development Bank 1999a を参考にした。
- 54 初等教育レベルでは 5 人に 1 冊、中等教育レベルでは 8 人に 1 冊が配分目標である。教科書の作成部門は民営化されたため価格が上昇し、加えて地方では輸送手段や流通の問題があり (国際協力事業団：1999p.98)、上記目標値に程遠い。
- 55 公立の小学校、高等学校の教員の給与は 1997 年現在 8,930 ペソ (Asian Development Bank (1999a) p.16 Table 2.2)。1998 年の改定で平均 8,000 ペソから 10,000 ペソに上がった(The National Committee on Education for All, (1999) p.64)。しかし、このため新規採用を抑制している。1988～1996 年の公教育機関の教員総数は減少した(Department of Education, Culture and Sports, no dated, *Revised Master Plan for Basic Education, 1998-2005: Modernizing Philippine Education* p.23.)。
- 56 The National Committee on Education for All, (1999) 添付データ.
- 57 Jarillas & Diaz, (1994) p.6.
- 58 Torres (1995) p.106.
- 59 ダトゥイン (1996) p.57.
- 60 エヴィオータ (2000) p.138.
- 61 Torres (1995) p.107-108、エヴィオータ (2000) p.130-131.
- 62 エヴィオータ (2000) p.148-149.
- 63 フィリピンの女性の参政権は 1937 年に確立した。
- 64 Torres (1995) p.108-10、ダトゥイン (1996) p.57 参照。
- 65 ムスリム・ミンダナオ自治区は例外的に女性の識字率が男性より低い (国際協力事業団、(1999) p.105 表 6-5)。
- 66 1992/93 年度のデータはアジア女性交流・研究フォーラム (1997) p.38 表 15。1997/98 年度のデータは Commission on Higher Education, (1999) p.13 Table 6 による。
- 67 アジア女性交流・研究フォーラム (1997) p.38、United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific, (1995) p.18、Torres 1995 p.110.
- 68 この項アジア女性交流・研究フォーラム (1997) p.43-53 より。
- 69 アジア女性交流・研究フォーラム (1997) p.39、Jarillas & Diaz, (1994) p.32.
- 70 2000 年 9 月 18 日、DECS 事務次官 Dr.Hidalgo とのインタビュー時に入手したデータによる。
- 71 Jarillas & Diaz, 1994, p.52.
- 72 Department of Education, Culture and Sports, (1999b) p.33.
- 73 Jarillas & Diaz, (1994) p.9.
- 74 この項は以下の文献を参考にした。アジア女性交流・研究フォーラム (1997)、国際協力事業団 (1998)、

-
- Illo (1997)、National Commission on the Role of Filipino Women のパンフレット類 (多くは日付なし) およびホームページ <http://www.ncrfw.gov.ph/ncrfw/>。
- ⁷⁵ Illo (1997) p.40-41.
- ⁷⁶ Jarillas & Diaz, (1994) p.16.
- ⁷⁷ Jarillas & Diaz, (1994) p.17.
- ⁷⁸ 国際協力事業団 (1999) p.98。
- ⁷⁹ National Commission on the Role of Filipino Women (undated) *Planning and Budgeting for Gender Equality: The Philippine Experience*.
- ⁸⁰ *ibid.* p.7.
- ⁸¹ 1994 年 10 月 13 日付 DECS MORANDUM No.323.
- ⁸² National Commission on the Role of Filipino Women (1995).

[引用・参考文献]

- (財) アジア女性交流・研究フォーラム編 (1997) 『フィリピンの女性』アジア女性シリーズ No.5 (財) アジア女性交流・研究フォーラム、1997 年
- 綾部恒雄・石井米雄編 (1995) 『もっと知りたいフィリピン 第2版』弘文堂、1995 年
- ダトゥイン、フロウデッツ・メイ (Datuin, Flaudette May) (1996) 「フィリピンにおける女性学の動向」『アジア女性研究』第5号、(財) アジア女性交流・研究フォーラム、1996 年、pp.57-62。
- エヴィオータ、ウイ・エリザベス (Eviota, Elizabeth Uy) (2000) 『ジェンダーの政治経済学—フィリピンにおける女性と性的分業』明石書店、2000 年。
- 市川誠 (1999) 『フィリピンの公教育と宗教—成立と展開過程』東信堂、1999 年。
- 池端雪浦 (1977) 「フィリピン」池端雪浦、生田滋『東南アジア現代史 II』山川出版社、1977 年、pp.1-172。
- 国連開発計画 (1999) 『人間開発報告書 1999 グローバリゼーションと人間開発』国際協力出版会、1999 年
- 国際協力事業団 (1998) 『国別 WID 情報整備調査 フィリピン』国際協力事業団 企画部、1998 年
- 国際協力事業団 (1999) 『フィリピン 国別援助研究会報告書』第3次 国際協力事業団、1999 年
- 国際協力事業団 (1999) 『フィリピン 国別援助研究会報告書』現状分析編 国際協力事業団、1999 年
- 渋谷英章 (1995) 「外来勢力主導の教育制度の形成—スペイン、アメリカ、日本」綾部恒雄・石井米雄編『もっと知りたいフィリピン 第2版』弘文堂、1995 年、pp.190-193。
- 渋谷英章 (1995) 「フィリピン独自の教育の模索—独立語の教育政策の展開」綾部恒雄・石井米雄編『もっと知りたいフィリピン 第2版』弘文堂、1995 年 pp.193-195。
- 渋谷英章 (1995) 「教育の現状と課題」綾部恒雄・石井米雄編『もっと知りたいフィリピン 第2版』弘文堂、1995 年 pp.195-202。
- Asian Development Bank (1999a) *Philippine Education for the 21st Century: The 1998 Philippines Education Sector Study*.
- Commission on Higher Education, Information and Publication Division, Office of Policy, Planning, Research and Information (undated) *High Education Statistical Bulletin, Academic Year 1997-1998*.
- Department of Education, Culture and Sports (undated) *Revised Master Plan for Basic Education, 1998-2005: Modernizing Philippine Education*.
- Department of Education, Culture and Sports (1999a) *1999 Year End Report and Assessment of*

-
- Accomplishments*, Nov. 29, 1999.
- Department of Education, Culture and Sports (1999b) *1998 Annual Report*.
Human Development Network (HDN) and the United Nations Development Programme (UNDP) (2000) *Philippine Human Development Report 2000*.
- Illo, Jeanne Frances I. (1997) *Women in the Philippines*, Country Briefing Paper, Asian Development Bank.
- Jarillas, Myrna I. and Socorro M. Diaz (1994) *Women and Education in the Philippines*, prepared for the United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific (UNESCAP), January 1994 (unpublished).
- The National Committee on Education for All (1991) *Education for All: Philippine Plan of Action 1991-2000*, Volume One: Plan Document, Manila, June 1991.
- The National Committee on Education for All (1999) *Philippines: Education for All: EFA 2000 Philippine Assessment Report*, October 1999.
- National Commission on the Role of Filipino Women (undated) *Planning and Budgeting for Gender Equality: The Philippine Experience*.
- National Commission on the Role of Filipino Women (1995) *Philippine Plan for Gender-Responsive Development 1995-2025*.
- National Commission on the Role of Filipino Women (1998) *Question and Answer on the Implementation of the GAD Budget Policies*, Produced with CIDA-NCRFW Institutional Strengthening Project.
- National Commission on the Role of Filipino Women (1999a) *Women and Gender-Responsive Initiative in Selected Regions: A Rapid Field Appraisal, A Report*.
- National Commission on the Role of Filipino Women (1999b) *From the Margins to the Mainstream*.
- National Statistics Office and National Commission on the Role of Filipino Women (undated) *Statistics on the Filipino Women*.
- Perspective* (1998), The National Education Magazine, Philippine Education Surveys Revisited, 1998.
- Planning and Programming Division, Planning Service, Ministry of Education, Culture and Sports (MOECS) (1983), *A Glimpse on the Educational System of the Philippine*, 1983.
- Torres, Amaryllis Tiglao (1995) "Women's Education as an Instrument for Change: The Case of the Philippines", Jill Ker Conway and Susan C. Bourque eds. *The Politics of Women's Education: Perspectives from Asia, Africa, and Latin America*, Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1995, pp.105-119.
- United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific (1995) *Women in the Philippines: A Country Profile*, Statistical Profiles No.3, New York: United Nations 1995.

コラム

A.モンテス II 小学校

A.モンテス II 小学校は、第 6 地方行政区（西ヴィサヤ地方）、イロイロ市の District II にある小学校で、第 6 地方行政区事務所(Regional Office)に隣接している。もともとは一つの学校だったが、就学者があまりに増えたため、1987 年に二分されてできたもので、モンテス I 小学校とは隣接している。

登録生徒数は 1101 人（2000-2001 年）、全部で 28 クラスである。これには幼稚園 60 人、2 クラスを含む。生徒は男子 570 人、女子 531 人で、男子の方が若干多いが、6 年生に限れば女子の方が多（表 1 参照）。校長のマンガオ先生（男性）は弱冠 33 歳の若さで、1998 年以降校長を務めている。富山大学にも留学したことがあり、修士号を持っており、校長 II のランクである。校長には I～Ⅲまでのランクがあり、Ⅲの方がランクが上で、教員数が増える。校長 II は教員数は 18～32 人。また、校長 II に昇格するには校長 I を 2 年以上経験しなければならない。校長の業務は教員と学校の管理である。

この小学校の教員は 32 人（幼稚園を含む）で、うち男性は 4 人。教師一人当たり（クラス当たり）の生徒数は、小学校 1 年から 6 年までで 32～45 人でさほど多くはない。ここでは男性の教員は 5 学年以上の高学年を担任している。なお、教員は 6 月の学年初めに登録した生徒数に応じて決まるため、実際に先生が揃い、安定して授業が行われるようになるのは 8 月になることがある⁸²。教員にも I～Ⅲのランクがあるが、修士号を取れば I からⅢに飛び越せる。教員Ⅲの上にさらにマスター教員 I～Ⅲがある。

この小学校はイロイロ市の中心地部に位置しており、都市型の小学校である。マンガオ校長によると、生徒の出身階層は平均またはやや低層で、両親の学歴は高校卒業またはそれ以下だろうとのことである。近くに港があり、港湾労働者や不法占拠者の子どもたちもおり、頻繁な移住、貧困、家族の崩壊などの問題を抱える傾向があるとのことである。

もともと一つの学校が分かれたため、図書室や売店はモンテス I に行ってしまう、学校施設が不十分だとマンガオ校長は嘆いていた。しかし、校内にはゴミも落ちていず、きれいに清掃されており、緑の植栽などもあり、よく手入れされているとの印象を受けた。図書室はもともと視聴覚教室だったものを二分して、半分を教室に半分を図書室兼視聴覚室にしていた。売店がないと言うがペプシと大きく書かれた建物がキャンパスの一隅にあり、お菓子などを販売していたので、そのことを指摘すると、それは民間業者が出店しているとのこと。このような形で学校費用を補填しているのかも知れない。

学校の建物や電気代などの基本的な維持管理費は政府が負担しているが、それ以上の経費がないので学校の維持費の多くを PTA という保護者会に頼っているとのことである。その所為か校長室や各教室は美しく飾り付けられており担任の先生の創意工夫が伝わってくる。一箇所、校舎の間にトイレがあった。それはその両脇のクラスの PTA が資金を出して作ったものなので当該クラスの生徒しか使えないとのことであった。このような形で有力者の子どもがいるクラスは物質的に恵まれることになる。なお、この小学校では基本的にトイレは教室内にあるとのこと。教室内にトイレがあれば、授業中に生徒がトイレに行く

と言って抜け出し、そのまま戻ってこなくなることを避けられるとのことであった。見学した低学年のクラスのトイレは清掃が行き届いていた。このように教室内にトイレを設置することがどの程度一般的かは不明である。その後訪れたケソン市の学校では教室にはなかった。

教科書不足はフィリピンの公教育の問題として指摘されており、モンテス小学校でも校長は深刻な問題だと話していた。特に、1997年に教育内容が変わり、その指導要領は届いたが、それに基づいた教科書がまだ届かないそうで、見学したクラスでは古い版英語の教科書を使用していると言うことであったが、生徒は大切に使用しているらしく、とてもきれいだった。学校に配布されている教科書についてのデータは表2の通りで、3年生の理数科の教科書はまったくない。なお、一般に教科書は各教室内の棚に保管されており、授業のときのみ利用することになっている。教科書の管理は教員の責任なので、紛失を恐れてあまり自由に使わせないこともあるとのことである。また、学校の前のコピー屋で小学校2・3年生の女の子が教科書を持参して、2・3頁コピーしてもらっていた。そのコピー代は1枚0.5ペソ(50センターボ)であった。最近ではコピー代の方が安い(質は悪い)ので、宿題やテストのために必要な頁だけをコピーすることは珍しくないとのことである。生徒はもっぱらノートに書き写しており、従ってノートを取る技術は優れている。

PTAは学校運営に欠かせない存在でありその費用負担が子どもの就学の妨げになるのでは懸念される。モンテスII小学校の場合、PTA会費は1年間に145ペソ程度なのでさほどの負担にはならないようである。学校の前には駄菓子やジュースなどの露天商が並んでおり、下校する子どもたちは一人1～2ペソ程度の買い食いをしている。その出費に比べればPTA会費が非常に高いとは思えない。

フィリピンの小学校では進級の条件がありそれに合わなければ留年もある。通常は年4回のテストの点を40%、その他の点を60%で計算し、全科目の平均が75点以下の場合は留年する。他方、出来が良い生徒については飛び級もある。中退や留年の多さはフィリピンの学校教育の問題とされており、モンテス小学校の例で見ると、1999-2000年度の留年、中退の状況は表3～4の通りである。男子生徒および1年生の留年の多さが目に付く。1年生で留年が多い理由として校長は、幼稚園などに行っていないため学校生活に慣れていない子どもがいること、先生が嫌いなことがあることを上げていた。また、小学校の1年生から1日8時間という授業時間の長さも1年生にとっては負担ではないかとの指摘もある⁸²。

一つの学校で進級できない場合は同じ学校で留年したり、周辺のほかの学校に転校することも可能である。なお、イロイロ市内には小学校が48校ある。年齢別在学生の状況を見ると(表5)、高学年に行くほど男子生徒の年齢の幅が広がっていることが分かる。これも男子の留年の多さを反映していると考えられる。男子の留年が多い理由として、校長は、女子の方がまじめに勉強する傾向があること、男子の方が稼ぐために働くので勉強がおろそかになることがあることなどを上げていた。

学校は午前8時～11時半まで、午後1時半～5時だが、低学年は4時半ごろには帰宅している。給食は無く昼食は自宅に帰って取り、また午後登校する。訪問時、日中暑い中、子どもたちは三々五々昼食のために下校し、午後また登校してきていた。

放課後は学校に残って遊んでいる子どもも多く、校内は元気な声があふれていた。

表1 モンテスII 小学校 登録生徒数 (2000-2001年度)

学年	計	男子	女子	女子の比率	クラス数	生徒数/クラス
幼稚園	60	21	39	65.0	2	30.0
1年	170	88	82	48.2	5	34.0
2年	179	101	78	43.6	4	44.8
3年	160	85	75	46.9	4	40.0
4年	181	104	77	42.5	4	45.3
5年	151	77	74	49.0	4	37.8
6年	200	94	106	53.0	5	40.0

資料出所：Dominador D. Mangao, Principal II, A. Montes II Elementary School 作成資料

表2 モンテスII 小学校 教科書の数 (2000-2001年度)

学年	生徒数	理科	算数	英語
1年	170	223	124	130
2年	179	121	84	160
3年	160	0	0	138
4年	181	65	40	139
5年	151	49	47	81
6年	200	69	77	150

資料出所：Dominador D. Mangao, Principal II, A. Montes II Elementary School 作成資料

表3 モンテスII 小学校 留年、中退、移動の状況 (1999-2000年度)

		進級、卒業	飛び級	中退	転入	転出	留年	留年男子比	総数(除転入)
1年	男子	97	0	4	4	7	23	71.9	131
	女子	83	0	3	1	7	9		102
	計	180	0	7	5	14	32		233
2年	男子	67	0	2	8	1	11	84.6	81
	女子	76	0	1	9	0	2		79
	計	143	0	3	17	1	13		160
3年	男子	82	0	7	1	0	9	81.8	98
	女子	74	0	0	2	1	2		77
	計	156	0	7	3	1	11		175
4年	男子	64	0	9	2	3	12	80.0	88
	女子	72	0	3	1	3	3		81
	計	136	0	12	3	6	15		169
5年	男子	78	0	6	1	0	10	71.4	94
	女子	106	0	1	1	2	4		113
	計	184	0	7	2	2	14		207
6年	男子	66	0	4	0	1	18	85.7	89
	女子	59	0	0	0	0	3		62
	計	125	0	4	0	1	21		151
計	男子	454	0	32	16	12	83	78.3	581
	女子	470	0	8	14	13	23		514
	計	924	0	40	30	25	106		1095

資料出所：Dominador D. Mangao, Principal II, A. Montes II Elementary School 作成資料

表4 中退理由（1999－2000年度）

中退理由	男子	女子	計
貧困	2	0	2
死亡	0	0	0
転居	12	2	14
疾病	5	1	6
関心がない	10	3	13
その他	3	2	5
計	32	8	40

資料出所：Dominador D. Mangao, Principal II, A. Montes II Elementary School 作成資料

年齢		6歳	7歳	8歳	9歳	10歳	11歳	12歳	13歳以上	計
1年	男子	11	66	36	12	3	0	0	1	129
	女子	13	59	20	9	0	1	1	0	103
2年	男子		11	37	14	11	4	0	2	79
	女子		14	41	15	3	4	0	0	77
3年	男子			11	52	21	6	2	6	98
	女子			7	39	21	6	1	1	75
4年	男子			0	17	32	13	9	15	86
	女子			1	33	28	10	4	4	80
5年	男子					20	34	21	18	93
	女子					17	68	18	9	112
6年	男子					1	17	39	33	90
	女子					0	18	28	16	62
計	男子	11	77	84	95	88	74	71	75	575
	女子	13	73	69	96	69	107	52	30	509

表5 年齢別在学生数 (1999-2000年度)

資料出所：Dominador D. Mangao, Principal II, A. Montes II Elementary School, 1999年10月20日作成

年齢		6歳	7歳	8歳	9歳	10歳	11歳	12歳	13歳以上	計
1年	男子	11	66	36	12	3	0	0	1	129
	女子	13	59	20	9	0	1	1	0	103
2年	男子		11	37	14	11	4	0	2	79
	女子		14	41	15	3	4	0	0	77
3年	男子			11	52	21	6	2	6	98
	女子			7	39	21	6	1	1	75
4年	男子			0	17	32	13	9	15	86
	女子			1	33	28	10	4	4	80
5年	男子					20	34	21	18	93
	女子					17	68	18	9	112
6年	男子					1	17	39	33	90
	女子					0	18	28	16	62
計	男子	11	77	84	95	88	74	71	75	575
	女子	13	73	69	96	69	107	52	30	509

表5 年齢別在学生数 (1999-2000年度)

資料出所：Dominador D. Mangao, Principal II, A. Montes II Elementary School, 1999年10月20日作成

第 21 章 インドにおける女子教育の推進と課題

—ウツタル・プラデシュ州の事例を中心に—

岡田 亜弥

1. はじめに

インドでは、伝統的に存在する社会関係とジェンダー（文化的・社会的性差）を反映し、教育機会において依然として著しいジェンダー格差が存在する。1996年にアンマンで開催された「万人のための教育」(Education for All: 以下 EFA) 中間レビュー会議は、南アジアにおいて教育機会におけるジェンダー格差が世界中のどの地域よりも深刻であることを明らかにし、ジェンダー格差の改善なくして、この地域における EFA の達成は不可能であることを示唆した。近年、政策関係者の間にも、インドにおける初等教育普遍化に関する問題点は、基本的に女子教育の問題であるという認識が共有されるようになった。

他方、インドにおける女性の教育に関する意識の変化は、開発におけるジェンダー概念の捉え方の変化と軌を一にする。開発の歴史において、女性は、西洋社会経済思想に根ざすメインストリームの発想（主として中流男性の視点）を反映し、長い間、消費者として位置付けられ、女性の生産者として、また、開発の担い手としての側面は、開発ディスコースの中で軽視されてきた。しかし、80年代後半、開発における女性の役割に関する意識の世界的高まりの機運を反映し、インドにおいても、開発過程への女性の参加の重要性と開発過程のあらゆる側面に存在するジェンダー格差の問題が認識されるようになる。女子教育の問題は、教育機会及び教育内容自体におけるジェンダー格差の解消の観点から、政策課題として、より重要な位置を占めるようになったと言える。

1990年のジョムティエン会議の開催以降、インドにおいては、1) 全ての人々に質の高い教育を提供すること、そして、2) 教育普及のためのあらゆる努力において、男女平等と女性のエンパワーメントを中心課題とすること、の2点を目的に、フォローアップのためのさまざまなイニシアティブが展開された。

本稿の目的は、第1に、インドにおける女子教育の現状を概観し、女子教育の推進を阻害する要因を考察すること、第2に、1990年に開催されたジョムティエン会議の開催以来、過去10年間に、Education for All (以下 EFA: 「万人のための教育」) フレームワークに基づいたインド国内の取り組みによって、初等教育におけるジェンダー格差がどれくらい改善されたかを分析すること、第3に、女子教育の普及のためにどのような成功要件が必要であるかを解明すること、の3点にある。本稿は、筆者が今後継続予定の本テーマに関する本格的研究の第1段階として、既存の資料・データをもとに、既にどこまで明らかにされているのかを整理することもねらいとしている。

インドは、約10億の総人口を抱える大国である。また、教育は、基本的に州政府の管轄下にあり、州によって教育の現状は大きく異なる。したがって、本稿では、ウツタル・プラデシュ州（以下 U.P. 州）を事例に取り上げ、同州における女子教育の実態に焦点をあてる。U.P. 州を取り上げたのは、同州が、第1に、州人口1億6000万を抱えるインド人口最大州であり、同州の教育セクターの動向は、インド全体の動向を大きく左右すること、第2に、後述のように、インドにおける最貧州のひとつであるとともに、教育分野における後発4州のひとつであり、特に女子の教育機会に関しては、初等教育における女子の就学率（49%）が全国で最下位に位置していること、第3に、ジェンダーギャップを表す州民の男女比率が

男性 1000 人に対し女性 879 人 (1991 年) と¹インド各州の中で最も深刻なジェンダーギャップを抱えている州の一つであるという 3 つの理由による。

本稿の執筆にあたっては、2000 年 5 月に 1 週間にわたり、ハーバード大学教育大学院及びマサチューセッツ工科大学経済学部 (アメリカ) において関連分野の専門家への聞き取り及び資料収集、2000 年 9 月に UNESCO-PROAP (タイ) において資料収集、さらに、インドにおいて 3 週間にわたる現地調査を行い、中央政府人材開発省・労働省、ウッタル・プラデシュ州教育省、NCERT (National Council for Educational Research and Training) 等の政府機関、UNICEF, the World Bank 等国际機関、CARE, the AED (Academy for Educational Development), BETI (Better Education through Innovation)、Sarvodaya Ashram 等 NGO s を訪問し、聞き取り調査及び資料収集を行った。さらに、ウッタル・プラデシュ州における現地調査においては、バラバンキ郡・ハルドイ郡の 4 村の 3 小学校及び 5 ノン・フォーマル教育施設；ラクナウ市・バラナシ市の 3 スラム地区の 2 小学校、1 マドラッサ (イスラム教徒の伝統的教育機関)、3 ノン・フォーマル教育施設を実際に訪問し、教師、コミュニティリーダーや父兄、子どもたちを対象に観察、授業参観及び聞き取り調査を実施した²。

以下、本稿は、次のように構成されている。第 2 節では、インド初等・中等教育における女子教育の現状を概観し、過去 10 年間ににおける EFA 目標の達成のための進捗状況を把握する。第 3 節では、U.P.州を事例に、女子教育を阻む要因を考察する。第 4 節では、同州における女子教育推進のためのさまざまな試みをレビューした後、これらにおける成功要因を分析する。第 5 節は、本稿での議論をまとめ、政策的インプリケーションを議論する。

2. インドにおける女子教育の現状と EFA の進捗状況

独立以来、インド政府は、初等教育の普遍化と初等・前期中等教育 (6-14 歳) の義務化の必要性を、インド憲法³並びに数次にわたる開発 5 ヶ年計画の中で言及してきたが、インドにおける基礎教育の拡大は、非常に遅々としたものであった⁴。実際、インドは、世界最大の非識字人口 (1991 年において、3 億 2100 万人、内男性 1 億 2500 万、女性 1 億 9600 万人) を抱えている (Swaminathan and Rawal 1999)。しかし、1990 年のジョムティエン会議に先立ち、インドでは、教育制度の問題点に関する議論の高まりを背景に、1986 年に、国家教育政策 (National Policy on Education : 以下 NPE) が策定され、初等教育の普及が政策的重点分野となった (Government of India 1999) ⁵。同時に「行動計画 (Programme of Action)」が策定され⁶、初等教育普遍化 (Universal Elementary Education : UEE) 達成のための戦略やプロセスが規定された。NPE は、教育機会におけるカースト、ジェンダー、出生、地域等あらゆる形の差別の撤廃を政策理念として掲げ、教育を両性の平等と女性のエンパワーメントのための手段として推進する必要を強調し、インド女子教育政策の歴史的展開においてランドマークとして位置付けられる⁷。

1990 年のジョムティエン会議以降、国際機関・二国間援助機関は、インド初等教育への援助を著しく拡大した。たとえば、世界銀行の主導による郡初等教育事業 (District Primary Education Programme : DPEP) が数州において実施された。また、EFA 事業も半分以上の州で実施された。また、南アジア地域協力連合 (South Asia Associations for Regional Cooperation: SAARC) は、80 年代後半以降の女子のおかれている状況に対する関心の高まりを反映し、90 年を「女子の年 (the SAARC Year of Girl Child)」と制定した。さらに、そのフォローアップとして、90 年代を「女子の 10 年 (the SAARC Decade of the Girl Child)」と定め、インドを含む SAARC メンバー国は、女子、特に社会的弱者層に属する女

子と思春期の少女たちの生存、保護、そして健全な発達を目的に、教育・保健を含む女子の成長のさまざまな側面を改善する「行動計画 (Plan of Action)」を準備した (Nayar 2000: 2)。

他方、国内では、インド最高裁が、基礎教育をインド国民一人一人の基本的人権として位置付け、教育機会の提供を州政府の基本的義務であると定めた。現在、教育が市民ひとりひとりの基本的人権であることを憲法に明記するよう、インド憲法改正の法案が国会で審議されている。こうした内外の展開は、EFA 理念を反映し、80年代までの教育を公的サービスのひとつと捉える考え方から、教育は国民一人一人が享受すべき基本的人権であり、政府による教育の提供は、法的義務であると同時に社会の責任であるとする考え方が次第に認知されるようになってきたことを意味している。また、女子の教育機会の拡大に関する社会的・政策的機運が非常に高まってきたことのあらわれであると考えられる。

こうした展開の中で、1990年代には、女子教育に対する政策に大きな転換が見られた。第6次開発5ヵ年計画 (the Six Five Year Plan; 1985-1990) では、「女性と開発 (Women in Development)」思想の世界的普及を反映し、女性の就業機会の拡大やクレジットや技能研修へのアクセスの向上等が含まれていた。しかし、第8次開発5ヵ年計画 (the Eighth Five Year Plan: 1995-2000) では、単に就業機会の拡大のみならず、女性の経済的、社会的、政治的エンパワーメントが重要な課題として取り上げられ、女性を対象とした多くの事業が実施されるようになった。同時に、女性の教育は、単なるモラル・コミットメントではなく、経済開発の手段として捉えられるようになった (Nayar 2000)。また、単に女子の教育機会へのアクセスの改善のみならず、教育内容と教育課程における男女平等を達成することを通じて伝統的な男女の役割自体の見直しも図られるようになった (Nayar 2000)。女子教育に関する関心の高まりのみならず、女性のエンパワーメント自体が EFA 達成のための手段として捉えられるようになり、教育と女性の自立をリンクさせた開発事業が増加した。

EFA のフォローアップとして、EFA フレームワークに則った様々なイニシアティブ—中央政府のスキーム、州政府の事業、そして地域社会・NGO s によるプロジェクトや試み—が実施され、初等教育におけるアクセスの改善に大きな貢献をした。例えば、中央政府は、小学校から中学校までの学費を免除したが、さらに、女子の場合は、高校まで、学費を免除した。また、小学校から大学まで女子専用の教育機関も多数設置されている。さらに、社会的弱者層の女子のための特別な奨学金制度、学校給食、ユニフォームの無料供与等、女子教育の拡大のため、女子に対する様々な優遇措置も講じられている。また、第8次開発5ヵ年計画 (the Eighth Five-Year Plan) では、後述のとおり、公立小学校のうち単独教員校に新しく女性教員を採用する資金を中央政府が州政府に提供するスキームや、女子教育が成功している村、ブロック、郡を表彰し、賞を授与するスキームも実施された (Nayar 2000)。他方、中央政府は、未就学児 (6-14歳) のためのノン・フォーマル教育 (Non-formal Education: NFE) スキームを開始した。このスキームでは、中央政府は、州政府に、共学 NFE センターに対し 60%、女子専用の NFE センターに対しては 90% の運転資金を援助している。また、NGO s が運営する NFE センターは、100% の資金を中央政府から供与されている。1996-97年には、241,000 の NFE センターのうち、118,000 センター (約 49%) が女子専用であったが、約 700 万の未就学児のうち、約 300 万が女子であり、これらのスキームが女子の学習機会の増大に貢献したと言える。

本節では、インドにおける女子教育の現状及びこの 10 年間の EFA 達成のための進捗状況を概観し、この 10 年間に女子の教育機会がどの程度改善されたかを明らかにする。上述

のとおり、1990年のジョムティエン会議以降、女子の教育機会の拡大に関する関心の高まりを反映し、インドの女子教育を取り巻く状況は著しく改善した。しかし、依然として厳然としたジェンダーギャップが存在しており、改善の余地が大きいことを明らかにする。

1) 初等教育へのアクセス

a) 学校数

表 2. 1 : 教育段階別学校数の増加

Year	小学校		中学校		高校	
	数	%増加率	数	%増加率	数	%増加率
1950-51	209,671	N/A	13,596	N/A	7,210	N/A
1960-61	330,399	57.6	49,663	265.3	17,329	140.3
1970-71	408,378	23.6	90,621	82.5	37,051	39.2
1980-81	494,503	21.1	118,555	30.8	51,573	39.2
1990-91	560,935	13.4	151,456	27.6	79,796	54.7
1997-98	610,763	8.9	185,506	22.5	107,100	34.2

出所： Department of Education, Government of India. *Annual Report 1998-99*. を基に筆者作成。

表 2. 1 から明らかなように、学校の数は著しく増加しており、就学年齢児童にとってのアクセスの改善に貢献していると言える。ウツタル・プラデシュ州においても、小学校の数は、1951年の32,000校から1999年には、114,000校に増えた⁸。

b) 就学率・出席率

インドでは、1億900万の子どもたちが小学校（I-V 学年）、3,950万の生徒が中学校（VI-VIII）、2,730万の生徒が高校（IX-XII）、そして約600万の学生が高等教育機関に就学している。各レベルにおける女子の生徒数に占める割合は、小学校で43.62%、中学校で40.12%、高校で37.09%、大学で36.59%である（1997-98年度）（Nayar 2000）。

初等教育レベルの女子の就学数は1950-51年の538万人から1997-98年には4745万に上昇し、過去50年間に女子の就学機会は着実に拡大した。一方、女子の中等教育へのアクセスについては、1950-51年においては53万人であったが、1997-98年には、1584万に上昇した。特に、EFA フレームワークに基づく教育機会への拡大への取り組みの強化を反映し、女子の就学数は、700万以上に増加した。これは、同期間における男子の就学数が400万増加に留まったことに比すると一層著しい（Nayar 2000）。他方、中等教育においては、同期間における女子の就学数は、330万人増えたのに対し、男子の就学数は、220万増加しており、女子の就学数の伸びがより著しいことが窺える。

表 2.2 は、初等・前期中等教育レベルにおける男女別就学率の推移を表している。初等教育へのアクセスはかなり改善され、学校制度ないしノン・フォーマル教育（NFE）を通じて、90%に近い就学率が達成された⁹。しかし、初等教育においては、1990-91年をピークに、男女とも粗就学率が低下している。1997-98年には、男子の粗就学率が98%であったのに対し、女子の粗就学率は81%に留まっており、依然として大きな男女格差が見られる。

注目すべき点は、教育後発州のウッタル・プラデシュ州において、1990年代に初等教育における粗就学率が、めざましく改善したことである。州全体の粗就学率は、1951年に34%であり、1991年においてもわずか66%であったが、1999—2000年に100.4%に上昇した。女子については、1951年においてはわずか10%、そして1991年に51%であった就学率が、1999—2000年には98.7%にまで伸びた¹⁰。つまり、この10年間で、それ以前の40年間に遂げた以上の就学率の伸びを達成したことになる。

他方、中等教育へのアクセスは、中学校が非常に不足していることもあり、依然非常に限られている。前期中等教育においては、男子の粗就学率は、初等教育同様、1990年代において低下傾向が見られ、1990-91年の76.6%から1997-98年には66.5%に低下した。女子の粗就学率は、同時期に、47%から49.5%と微増が見られるが、依然として半数にも満たないという深刻な状況にある。

表 2.2 : 初等・前期中等教育レベルの男女別粗就学率の推移

Year	初等教育 (I-V 学年)			前期中等教育 (VI-VIII 学年)		
	男子	女子	全体	男子	女子	全体
1950-51	60.8	24.9	42.6	20.8	4.3	12.9
1960-61	82.6	41.4	62.4	33.2	11.3	22.5
1970-71	96.5	60.5	78.6	46.3	19.4	33.4
1980-81	95.8	64.1	80.5	54.3	28.6	41.9
1990-91	113.9	85.5	100.1	76.6	47.0	62.1
1997-98	97.5	81.2	89.7	66.5	49.5	58.5

出所 : Department of Education, Government of India. *Annual Report 1998-99*.

表 2.3 は、初等教育 (I から V 学年) と前期中等教育 (VI から VIII 学年) の就学児に占める女子の比率の変化を示している。表 2.3 が示すように、女子の占める割合は、過去 50 年の間に着実に伸びており、初等教育においては、1950—51 年の 28.1% から 1997—98 年に 43.6%、前期中等教育については、同じく、6.1% から 40.1% にそれぞれ増大した。同様に、後期中等教育では 13.3% から 36.7%、高等教育においては 10% から 36.6% と、それぞれ増大した。いずれのレベルにおいても女子の教育機会が著しく増大したことを示している。しかし、1997—98 年時点で、初等教育・前期中等教育いずれレベルにおいても、教育機会の男女比率は、50 : 50 にはほど遠く、依然としてジェンダー格差は大きい。

表 2.3 : 初等教育・前期中等教育における女子の割合の推移

Year	初等教育		中等教育	
	(Classes I-V)	(%)	(Classes VI-VIII)	(%)
1950-51		28.1		16.1
1960-61		32.6		23.9
1970-71		37.4		29.3
1980-81		38.6		32.9
1990-91		41.5		36.7
1997-98		43.6		40.1

出所 : Department of Education, MHRD, GOI. *Annual Report 1998-99*.

後節で詳述するが、一般に、女子の就学率は、社会的弱者層において著しく低いと考えられているにもかかわらず、表 2.4 が示すように、社会的弱者数が集中する指定カースト・指定部族 (Scheduled Castes / Scheduled Tribes: 以下 SC/ST) 層における就学数に占める女子の割合については、初等教育段階では、インド全体の男女比率と比べ、それほど大きな違いが見られない (表 4 参照)。しかし、中等教育段階に入ると、その他の社会グループにおける男女の就学格差に比べ、SC/ST グループにおける男女の就学格差がより大きいことが窺われる。

表 2.4 : SC/ST 層における女子の就学比率 (1997-98)

種類	初等教育 (I-V 学年)	前期中等教育 (VI-VIII 学年)
全インド	43.62	40.12
Scheduled Castes (SC)	42.59	38.49
Scheduled Tribes (ST)	42.82	37.09

出所: Department of Education, MHRD, GOI. *Annual Report 1998-99.*

就学率・出席率は州によって大きく異なり、地域格差が顕著である (表 2.5 参照)。また、農村地域・都市地域間の格差も大きく、農村地域における道路網・交通機関の未発達、安全な飲料水や衛生施設や、保健・教育施設の未整備等を反映し、農村地域における女子の教育機会の遅れが目立つ (表 2.5 参照)。女子教育の阻害要因に関する詳細な分析については、後節を参照)。例えば、1987-88 年に、ウッタル・プラデシュ州の都市地域では、5-14 歳の男子の 65%、同じく女子の 55% が小中学校に出席しているが、農村地域では、わずか男子の 34%、女子の 16% が学校に出席しているにすぎない。他方、教育先進州ケララにおいては、都市地域においては男女とも 93%、農村地域においても、男子の 90%、女子の 87% と出席率は高く、また、男女格差も少ない (表 2.5 参照)。他の指標と同様、出席率の低い州は、ビハール、ハリアナ、マディヤ・プラデシュ、オリッサ、ラジャスタン、ウッタル・プラデシュ等インド北部に集中している。

表 2.5 : 初等・中等教育における出席率: 1987-88、5-14 歳 (%)

州	農村地域			都市地域		
	男子	女子	合計	男子	女子	合計
Andhra Pradesh	60.36	38.73	49.66	79.51	69.63	74.57
Assam	62.38	58.97	60.84	82.36	75.69	79.45
Bihar	34.90	19.77	34.90	63.66	54.25	59.42
Delhi	69.70	39.14	56.57	87.12	82.69	85.01
Gujarat	69.63	52.31	61.44	77.21	75.51	76.42
Haryana	43.19	26.43	35.54	83.45	74.77	79.72
Himachal Pradesh	47.51	37.28	42.55	91.99	89.79	91.06
Jammu & Kashmir	37.93	22.84	30.38	77.30	70.69	74.16
Karnataka	60.92	48.10	54.55	74.22	71.23	72.72
Kerala	90.43	87.09	88.80	93.40	93.43	93.41
Madhya Pradesh	32.33	22.60	27.82	79.94	70.29	75.39
Maharashtra	71.65	55.02	63.87	84.92	80.00	82.54
Orissa	29.90	20.01	25.02	78.99	68.76	74.12
Punjab	38.35	31.25	35.08	83.20	80.99	82.14
Rajasthan	35.50	10.20	24.04	75.28	54.94	65.84

Tamil Nadu	55.27	41.43	48.47	84.48	77.71	81.16
Uttar Pradesh	32.92	15.87	25.30	65.02	54.80	60.24
West Bengal	48.12	42.15	45.27	72.22	68.01	70.20
インド全体	46.47	32.25	39.80	76.96	70.00	73.64

注：全国サンプル調査（the National Sample Survey）において出席率は、初等教育（5-14歳）と中等教育（10-14歳）に分かれて集計されている。初等・中等教育（5-14歳）の出席率は、初等教育・中等教育それぞれの出席率の加重平均として計算されている。

出所：Ramachandran, Rawal, and Swaminathan (1997), Table 3 (Swaminathan and Rawal 1999 より引用)。

c) 中途退学率

インドの教育セクターが抱える大きな問題は、就学率・出席率の低さのみならず、中途退学率の高さである。これは、25歳以上の国民一人あたりの平均就学年数が、韓国で9.3年、スリランカで7.2年、中国で5年であるのに比べ、インドでは、わずか2.4年という低い数字にも表れている (Drèze and Sen 1995)。表 2.6 は、1960-61年以降の初等教育・前期中等教育における中途退学率の推移を示す。1960-61年以降、初等教育・前期中等教育のいずれの段階においても、男女とも、中途退学率は着実に減少してきた。しかし、1997-98年現在なお、4割の生徒が5年間の初等教育を全うしていないという非常に憂慮すべき状況にある。また、前期中等教育においては、1960-61年の78.3%から1997-98年には54.1%に減少したが、女子については、未だ約6割の生徒が中途退学している。中途退学率におけるジェンダー格差は、初等教育において、1960-61年の9.2ポイントから3.1ポイントまで縮小した。しかし、中等教育においては、1960-61年の10ポイントから7.9に縮小したものの、依然として男女格差は大きい。

表 2.6 初等教育・前期中等教育における男女別中途退学率

Year	初等教育 (I-V 学年)			前期中等教育 (VI-VIII 学年)		
	男子	女子	計	男子	女子	計
1960-61	61.7	70.9	64.9	75.0	85.0	78.3
1970-71	64.5	70.9	67.0	74.6	83.4	77.9
1980-81	56.2	62.5	58.7	68.0	79.4	72.7
1990-91	40.1	46.0	42.6	59.1	65.1	60.9
1997-98*	38.2	41.3	39.6	50.7	58.6	54.1

注：* 暫定値

出所：Department of Education, MHRD, GOI. (Nayar 2000 より引用)。

ウッタル・プラデシュ州における中途退学率は、全国のそれより高く、56%がVIII学年に達するまでに中途退学する。男女別では、男子の中途退学率が、52%であるのに対し、女子のそれは、65%と、どちらも全国値よりもやや高い。同州のSC/STの子どもたちの中途退学率は、さらに高く、男子の53.5%、女子の71.3%が中途退学する (Government of Uttar Pradesh 1999, U.P. Education for All Board 2000 より引用)。したがって、同州における中途退学者の多くは、女子であり、その中でも特にSC/ST出身の女子であると考えられる。

低い就学率と高い中途退学率は、10代の少女の大半が就学していないことを意味し、この傾向は農村地域において特に顕著である。表 2.7 が示すように、初等教育段階においては、1997-98年において、1200万を越える生徒が就学しておらず、そのうち、約1100万(89%)

が女子であり、著しい男女格差が見られる。他方、同年に、前期中等教育においては、2800万の生徒が不就学であり、そのうち、1600万（57%）が女子である。したがって、女子の教育の拡大には、今後就学年齢に達する子どもたちの就学率を高めるのみならず、こうした現在既に学校制度の外に置かれている不就学児に対していかに教育機会を与えるかという課題に取り組む必要がある。

表 2.7 男女別不就学生徒数（初等・前期中等教育）（千人）

	6-11歳 (I-V 学年相当)			11-14歳 (VI-VIII 学年相当)		
	男子	女子	合計	男子	女子	合計
学 齡 人 口 (1997年)	62,759	58,403 (48.20%)	121,162	35,580	31,966 (47.32%)	67,546
就学児 (1997-98年)	61,329	47,453 (43.62%)	108,782	23,646	15,841 (40.12%)	39,487
不 就 学 児 (1997-98年)	1,430	10,950 (88.45%)	12,380	11,934	16,125 (57.47%)	28,059

出所： Department of Education, MHRD, GOI. *Annual Reports 1998-99*.

d) 識字率

女性の識字率は、出生率、人口成長率、幼児死亡率と負の相関関係、そして女性の結婚年齢、平均余命、労働参加率、就学率と正の相関関係があることが既に知られているが、インド成人女性（15歳以上）の識字率は、1951年の8%から1991年の39%に上昇した（男性は、同期間に25%から64%に上昇した）。しかし、都市と農村における格差は著しく、都市の女性の識字率は、農村の女性の2倍である。また、指定カースト・指定部族 (Scheduled Caste/ Scheduled Tribe: 以下 SC/ST) の女性の識字率は、きわめて低い (Nayar 2000)。

90年代においては、1988年に設立された the National Literacy Mission (NLM) による Total Literacy Campaign (TLC) が大きな効果をもたらし、1997年に実施された第53回全国サンプル調査 (the National Sample Survey : NSS) はインドにおける女性の識字率がついに大きく前進したことを明らかにした。この調査結果によれば、成人全体の識字率は、1991年の52%から1997年の62%に上昇し、女性の識字率は、同期間に、39%から50%に上昇した。1991-1997年の識字率の伸びは、女性11%ポイントに対し、男性9%ポイントと、女性の識字率の上昇率が上回っている。しかし、男性の識字率73%と比較すると、依然男女差は大きいと言わざるを得ない (Nayar 2000)。また、インド女性の識字率は、サブ・サハラ・アフリカ諸国の女性の識字率に比べても低く、2000年の『人間開発報告書』によれば、識字率におけるジェンダーギャップ指標で、インドは、世界各国の中でも最下位の部類に属する (UNDP 2000) 11。

他方、1990年代においては、都市地域と農村地域の識字率の格差も縮小した。1991年において都市地域における識字率が73.1%であったのに対し、農村地域における識字率は44.7%であり、その差は、28.4%ポイントであった。1997年には、都市の識字率は、80%に上昇したのに対し、農村地域における識字率は56%と大幅に上昇し、その差は、14%ポイントに縮小した。1990年代に農村地域の識字率が著しく改善したことが窺われる (Nayar 2000)。

教育後発4州（ビハール、マディヤ・プラデシュ、ウッタル・プラデシュ、ラジャスタン；インドでは、頭文字をとって、BIMARU（ヒンディ語で「病んだ」という意味）州と揶揄されている）における識字率も1990年代の間に著しく上昇した。識字率は、ビハールで10.5%ポイント、マディヤ・プラデシュで11.8%ポイント、ウッタル・プラデシュで14.4%ポイント、ラジャスタンで16.5%、それぞれ上昇した（Nayar 2000）。ウッタル・プラデシュ州では、1991年に、男子の識字率が55%、女子の識字率が25%であったが、1997年には、それぞれ、69%、41%と上昇し、これらの伸び率は、全国のそれよりも高い¹²。しかし、これら教育後発州においては、社会的弱者層の識字率は一層低い。例えば、ラジャスタンでは、指定部族の女性の識字率はわずか4%である（Swaminathan and Rawal 1999）。

2) 女性教員の数

学校数の著しい増加（表2.1参照）を反映し、教員の数は、1950年代以降、大きく増加した。また、教員の中で女性教員の占める割合も着実に増加した。しかし、教員数の成長率は、むしろ年々減少しており、1950年代では5.6%であったが、1960年代に4.5%、1970年代に2.7%、1984-85年から1989-1990年には、1.6%と漸減している（Drèze and Sen 1995）。インドでは、農村地域における教員不足を反映し、1986年には、単独教員校が全小学校の28%、また、二人教員小学校が32%を占めた。つまり、インドの小学校全体の約60%が、単独ないし二人教員によって運営される学校である（Drèze and Sen 1995）。1993年においても、20%の小学校は単独教員校であり、0.8%の小学校では教員が全く不在であった（Swaminathan and Rawal 1999）¹³。先行研究で、単独教員校の教育水準が、複数教員校に比べ著しく劣っていることが明らかにされている（Drèze and Sen 1995）。教員の充足度についても大きな地域格差が見られ、ケララ州では99%の小学校で三人以上の教員が在籍するのに対し、マディヤ・プラデシュ州では、30%の小学校が単独教員校であり、ハリヤナ州では教員不在校が2.5%を占める（Swaminathan and Rawal 1999）。教員不足を反映し、教員一人あたりの生徒数も、例えば、中国で22、マレーシアで20、タイで19.8であるのに比し、インドでは63.5（ウッタル・プラデシュ州では62）と高い。ジョイント国連システム・プログラムによれば、インドでは、教員一人あたりの適正生徒数を40とすると、150万人の小学校教員が不足していると推計される（UNESCO 1998）。

表2.9は、各教育レベルにおける男女別教員数の推移を示している。各レベルとも、教員に占める女性の割合は、1950-51年の15~16%から1997-98年には35%前後まで増大した。女性教員の増加を可能にしたひとつの大きな要因は、オペレーショナル・ブラックボード（Operational Blackboard: 以下OB）という中央政府によるスキームの実施にある。OBスキームでは、単独教員小学校を段階的に廃止する目的で、男性教員が一人で小学校一校を担当している場合、二人目を採用するコストを中央政府が負担し、その際、必ず女性教員を採用するというものである。この事業の効果については、第4節で詳述する。しかし、このような努力にもかかわらず、農村地域における女性教員は依然として不足しており（表2.10参照）、殆どの小学校では、1、2人の教員が全学年を担当するという複式学級制を採用している。また、小学校における女性教員の割合にも大きな地域格差が見られ、南インドのケララ州では女性教員が3分の2を占めているが、北インドでは21%にすぎない（PROBE 1998）。

表 2.9 男女別教員数の推移 (人数)

Year	初等教育			中等教育			後期中等教育・高等教育		
	合計	男性	女性	合計	男性	女性	合計	男性	女性
1950-51	538	456	82 (15)	86	73	13 (15)	127	107	20 (16)
1960-61	742	615	127 (17)	345	262	83 (24)	296	234	62 (21)
1970-71	1080	835	225 (21)	638	463	175 (27)	629	474	155 (25)
1980-81	1363	1021	342 (25)	851	598	253 (30)	926	669	257 (28)
1990-91	1616	1143	473 (29)	1073	717	356 (33)	1334	917	417 (31)
1997-98	1872	1229	643 (34)	1212	775	437 (36)	1521	985	536 (35)

注：() は教員に占める女性の割合を示す。

出所： Department of Education, MHRD, GOI. *Annual Report 1998-99*。

表 2.10 教育段階別女性教員の比率 (都市部・農村部) (%)

地域	初等教育	前期中等教育	後期中等教育	高等教育
農村	23.45	24.66	22.72	18.10
都市	60.25	59.47	53.58	41.25
合計	31.41	35.08	33.92	31.57

出所： Sixth All India Educational Survey, NCERT, 1998. (Nayar 2000 から引用)。

以上概観したように、ジョムティエン会議以降、女子教育の普及は、インドの教育政策における重要な政策課題のひとつとして捉えられるようになり、様々な政策的な手だてが試みられ、女子教育の拡大に向けて大きな進展が見られた。しかし、女子の就学率、出席率、女性の識字率、女性教員数においては、依然として大きな男女格差がみられる。ジェンダーギャップは、さらに、インド社会に厳然と存在する地域格差、社会階層・カースト間の格差、都市・農村間の格差によって、重層的な様相を呈している。

2. 女子教育を阻む経済・社会的阻害要因

本節では、ウッタル・プラデシュ州を中心に北インドに特有な社会状況を考慮しながら、女子教育の拡大に対する社会的、経済的、制度的阻害要因を分析する。

1) 需要 (生徒・家庭) 側の要因

a) 親の関心

先行研究では、女子教育の普及の阻害要因として需要の不足、すなわち、生徒や親の教育への無関心や教育によって選られる便益に関する知識・情報の不足、あるいは、貧困状況によって親に子どもを学校に行かせる経済的余裕のなさが挙げられることが多かった。実際、北インドにおいて、親の間の女子教育に対する関心は低く、「教育のある女性は、寡婦にな

りやすい」といった考えも広く信じられていた (PROBE 1998 : 25)。しかし、PROBE チームによる最近の調査では、貧困層においても教育の重要性の認識は高まっており、子どもたちを学校に行かせるに足るだけの教育の質があると認めれば、教育への需要は高いことが明らかにされた (PROBE 1998) 14。教育後発4州の農村地域においてランダムに抽出された1376世帯を対象に実施されたPROBE調査において、男子に教育機会を与えることを98%の回答者が「重要であると思う」と答え、女子についても、89%が同様の回答をしている (PROBE 1998)。また、「初等教育を義務化すべきか？」という問いに対し、同じサンプル世帯の80%が肯定的な答をしている (PROBE 1998)。しかし、男女別の回答を分析すると、父親の99%が息子にとって教育が重要であると考え、91%が娘にとって教育が重要であると考えている。一方、母親の100%が息子の教育が重要であると考えているのに対し、87%が娘の教育が重要であると考えている (PROBE 1998 : Chart 3.3)。すなわち、両親ともに息子の教育により強い関心があり、また、女子の教育について、より否定的であるのは、父親よりもむしろ母親である。このことは、つまり、女子教育の普及には、母親の「自身」も含めた女性の生き方に関する意識変化が必要であることを示唆している。

親が子どもの教育に対する関心を持つ理由は、子どもの性別によって大きく異なる (表3.1)。男子の場合は、教育への関心が主に雇用や収入を得る機会の向上や農業技術・知識の習得を期待する経済的動機から生じているのに対し、女子の場合は、経済的なリターンに対する親の期待が低く、むしろ、「手紙を書いたり、帳簿をつけたりできるように」という答が50%に上る。これは、娘の結婚後も他村に住む娘と連絡がとれるようにという期待を反映していると考えられる (PROBE 1998)。また、結婚市場においてより条件の良い縁談に恵まれるようにといった動機も強くみられる。これらは、1) インド農村社会に伝統的に存在する性別分業に関する規範の浸透により、農村地域における女子の就業機会が非常に限られていること¹⁵、さらに、2) 北インドの農村地域においては、女子は比較的早婚であり、早い時期に婚家の一員となるため、実親にとって女子への教育投資に対するリターンを実感しにくいことと密接な関連がある。したがって、女子教育に対する親の需要を喚起するためには、農村地域における女子の雇用機会の創出及び政策的に晩婚化を奨励することが重要であろう。

表 3.1 : 何故、親は子どもの教育を求めるか？

男子		女子	
雇用・収入機会の向上	87%	手紙を書いたり、帳簿をつけられるように	50%
社会的地位の向上	29%	雇用・収入機会の向上	40%
自信や自尊心の高揚	24%	より恵まれた結婚のため	35%

注：選択肢のうち、上位3つまでを挙げている。複数回答可。

出所：PROBE 1998 : Chart 3.1 より筆者作成。

実際、農村地域においては、親の女子教育に対する態度は、労働市場の動向以上に結婚市場の動向により密接に影響されている。若年男性の教育普及度が高いカーストでは、少なくとも小学校・中学校レベルの教育を受けた女子は、より良縁に恵まれる可能性が高くなることから、親の女子教育への関心が高くなる。しかし、男性の教育レベルが一般的に低いカーストでは、教育を受けた女性は、むしろ、見合う (同等もしくはより高い) 教育レベルの相手を見つけることが困難になり、他方、教育レベルの高い婚家からはより高額なダウリ (持参金) を要求される可能性が高いため、親の女子教育への関心は低くなる傾向がみられる (PROBE 1998) 16。こうした傾向は、特に北インドで顕著である。

前述のとおり、女子の中途退学率は、男子のそれよりも高いが、中退の理由は性別によって大きく異なる。Kulkarni によるマディヤ・プラデシュ、マハラシュトラ、タミルナドール 3 州における研究によれば、中退生徒 62 人（男子 32 人女子 30 人）のうち、男子の場合、学校に興味を失ったこと、試験での失敗、病気等が中途退学の主な理由に挙げられたが、親からのプレッシャーを挙げた回答者はいなかった。他方、女子の場合、30 人中 28 人が親によるプレッシャーか家庭の緊急事態（家族の病気等）によって退学を余儀なくされたことが明らかにされた。殆どの男子の中途退学者が退学後、賃労働または家内企業に従事していたのに対し、サンプル女子中途退学者の全員が家事労働に従事していた（PROBE 1998 から引用）。したがって、女子の中途退学を減少させるためには、親の間に、女子に家事や弟妹の世話に従事させるよりも教育を受けさせることがより重要であるという価値観が浸透することが肝要であろう。

b) 児童労働

一方、インドにおいて顕在する児童労働に関して、貧困状況が貧困家庭の子どもを労働に従事することを余儀なくさせ、就学機会を奪っているという議論がよく行われるが、教育後発 4 州の農村地域で実施された PROBE 調査は、常勤の賃金労働者として働く子どもたちの割合は、意外に少なく、多くの子どもたちが家内労働に従事していること、また、常勤で働く子どもたちの間に顕著な男女差は見られないことを明らかにした（表 3.2）。子どもの労働力に依存する貧困層においても、労働時間は 4-5 時間であり、労働時間を調整することにより、子どもの教育を優先させることが可能であり、児童労働が基礎教育の拡大を妨げる説明要因にはなり得ないことを示唆している。実際、上述のとおり、農村地域の女子の場合、児童労働は、家事と弟妹の世話といった家事労働であり、賃労働に就くことはない。PROBE 調査報告書は、詳細な農村家計調査に基づき、児童労働のために就学できないというこれまでの主流な議論に反し、就学していないから、子どもたちは労働に従事しているのだという議論を提示している（PROBE 1998）。

表 3.2: 不就学児童の労働パターン

	男子	女子
調査の前日に 8 時間以上労働した子どもたち (%)	20%	22%
調査の前日に賃金労働をした子どもたち (%)	5%	1%
調査の前日に費やした平均労働時間 (h)	4.2h	5.1h
学校に通う子どもたちに比べて追加労働時間 (h)	2.1h	2.2h

注： PROBE 調査において 6-12 歳の 333 不就学児童のランダムサンプルから集計
出所：PROBE 調査（PROBE 1998 より引用）。

しかしながら、PROBE 調査の回答世帯においても、多くの子どもたちが不就学（未就学・中途退学）状況にあった。原因としては、1) 就学にかかる高コスト；2) 朝、子どもが登校する準備をする時間がない；3) 親が宿題を手伝うことができず、結果的に子どもたちが授業についていけない；4) 教室での活動がつまらない；5) 教師による体罰、が挙げられている（PROBE 1998）。つまり、これまでの先行研究では、教育の普及を妨げる原因と

して貧困が挙げられることが多かったのに対し、PROBE 調査では、貧困層においても、子どもに教育機会を与えることに関心はあるものの、これら改善可能な問題によって、実際の教育機会が阻まれていることが明らかにされた。このうちいくつかは、後述のように、教育の供給側、つまり学校側の問題である。

c) 教育のコスト

男女を問わず子どもの不就学の大きな原因は、教育にかかる高コストである。PROBE 調査によれば、北インドの農村地域で公立小学校に通学させるのに子ども一人あたり年間 Rs.318 (約 775 円) の出費が必要である。この内訳は、授業料 Rs.16 (約 39 円)、教科書・文房具代 Rs.99 (約 242 円)、制服・被服費 Rs.159 (約 389 円)、補習費 Rs.25 (約 61 円)、通学費・その他 Rs.19 (約 46 円) である (PROBE 1998)。出費のうち、最も高額なのは、制服・被服費であるが、この出費は女子の方が幾分高い。

この年間一人 Rs.318 を払えないため、貧困層世帯は子どもを就学させないことが多いが、この理由のひとつには、貧困層が集中する賃労働農業世帯において、定期的に現金収入の確保が困難であることが挙げられる。通年単位では、この支出が可能であっても、支払い時期によっては、出費を工面できないこともある。こうした問題は、地域 (あるいは PTA) において基金をプールするなどの方策をとることによって回避できる問題であると考えられる。また、教科書・文房具等の無償配布や奨学金制度の充実等、政策的措置によって教育にかかる親の出費を軽減することが可能になると考えられるが、これまでのところ、一部の援助プロジェクトを除き、州政府ないし中央政府による大規模な政策は実施されてこなかった。

また、これらの直接費用に加え、高い機会費用も子どもの不就学の大きな理由の一つである。特に、上述のとおり、教育の質が著しく低く、実際に学んで得る効用が実感しにくい場合、特に貧困層にとっては、子どもが就学することによって失われる賃金、あるいは、家業の補助労働力、家事に費やす時間等、大きな機会費用が発生する。インド農村地域においては、水くみ、薪採り、家事、弟妹や家畜の世話は、女子の仕事とみなされている。特に 9 歳以上の女子は、家事を一人前にこなすことができるようになるため、中途退学させられる傾向が強い (U.P. Education for All Board 2000)。あるいは、農繁期や祭りの季節などに、家事のため、学校を欠席させられることが多く、その後授業について行けない、したがって、教師に無視されるようになる、したがって、学校への興味ややる気を失うといった悪循環に陥りがちである (U.P. Education for All Board 2000)。

2) 供給 (学校) 側の要因

a) 女性教員の不足

前節で既に言及したとおり、女性教員の不足は、特に農村地域で顕著であり、女子の就学を阻害する主な要因の一つである。特に、初潮の始まる前期中等教育においては、親の女性教員に対する需要が高くなる。U.P.州における小学校の教員のうち、女性教員は、わずか 18% を占めるのみである (Government of India 1994, Drèze and Gazdar 1997 より引用)。Nayar (2000) によれば、親の間に、共学を避ける傾向は特に見られないが、女性教員の存在は、娘を学校に行かせるに決定的な条件であると考えられている。特に、インドの教室における伝統的ティーチングスタイルは、暗誦中心で、教員 (男性) がムチを使って間違っ

た生徒に体罰を加える、というもので、男性教員を怖がる女子生徒も多い。実際、教師の体罰を恐れて、中途退学する生徒も多い (PROBE 1998)。先行研究では、女性教員の存在がロール・モデルとして、また、カウンセラーとして、女子生徒に自信をもたせるのに重要であり、女子生徒の社会化過程においても重要な役割を果たすことが明らかにされている (Drèze and Gazdar 1997, Nayar 2000)。

しかし、女性教員の重要性は認識されているものの、農村地域における女性教員の増加は非常に鈍い。この原因としては、主に3つの要因が挙げられる。第1に、農村地域における学校の多くは、人里離れたアクセスの悪い場所に設立されている。女性教員にとって、その村出身でなければ、通勤は著しく不自由であり、かつ危険でもある。勤務地に居住する場合も、単身女性の農村での生活は、利便性に欠け、セクシュアル・ハラスメント等安全面に問題があるため、都市出身の女性教員のみならず他の村出身の女性教員も任地への赴任を忌避する傾向がある。実際に、筆者のフィールド調査においても、農村地域において、幹線道路沿いの小中学校では女性教員が見られたが、僻地ではみかけなかった¹⁷。第2に、農村地域で女性教員を増員するためには、その村出身の女性教員を雇用することが、教員の赴任に関する困難を解消するためにも有効であるが、農村においては、教員資格に必要な高校卒業レベルの教育を受けた女性が不足し、女性教員の増員を困難なものにしている。特に U.P.州等北部インドでは、たとえ必要資格を満たす教育レベルに達していても、農村地域における保守的なジェンダー関係において、女性が教員や医者をめざしにくい社会圧力が存在する (Drèze and Gazdar 1997)。第3に、農村地域の学校ばかりではなく、都市の低所得層居住地域においても、ほとんどの学校において女性用トイレが未整備であり、女性教員の勤務を困難にしていることが挙げられる。

実際、第6次5ヵ年計画では、前述のとおり、農村地域の女性教員の増員を支援する中央政府の事業も実施されたが、第7次5ヵ年計画では廃止された。なぜならば、農村女性による教員の増強という政策の当初の意図に反し、都市女性が任用され、のちに農村に異動になる事例が多く、このような場合、都市の女性は、多くの事例において (特に赴任地が幹線道路沿いでない奥地である場合)、交通のアクセスの悪さ、安全、保健衛生状況、住居環境、子どもの教育等問題のため (Nayar 2000)、任地に赴かない、あるいは怠業がちになることが多いからである。つまり、教員になる予備軍としての高学歴女性の都市への集中と農村における高学歴女性の絶対的不足、すなわち、ジェンダーギャップと教育へのアクセスにおける地域格差という2重の格差が農村における女性教員の不足と女子教育の停滞という悪循環を生んでいる。

b) 教育の質

単に女性教員の不足のみならず、教育の質の低さも女子教育の普及を妨げている。教員の「やる気」のなさは、教育後発州における教育の現状についての最近の報告書でも深刻な問題として取り上げられ (PROBE 1998)、原因として、教員の「やる気を削ぐ」ような勤務環境とアカウンタビリティ (説明責任) の欠如が指摘されている。先に指摘したように、教員一人あたりの生徒数の多さ、教材不足、劣悪な学校環境に加え、単独教員校の多さは、多くの教員が他の教員のピア・プレッシャーなく全学年の授業に臨んでいることを示唆している。このような教師のやる気のなさは、慢性的な教員の無断欠勤 (absenteeism) 率の高さに現れ (Drèze and Gazdar 1997) ¹⁸、さらに、生徒の学習意欲の低下にも反映されている。機能停止状態にある学校も多く (Drèze and Sen 1995)、あるいは午前中しか授業をしない学校も多い。さらに、機能していても活発な授業が行われる事例は極めて少なく (Drèze

and Gazdar 1997)、「授業がおもしろくない、退屈である」(体罰に加えて)という理由で中途退学する生徒も多い。教育の質の低さは、子どもを就学させる親のインセンティブの欠如につながっている。「たとえ子どもを何年学校へ通わせても、どうせ子どもは何も学ばないから時間とコストの無駄である」という公立学校制度に対する不信が、農村地域の親たちの間に浸透しており (PROBE 1998 : 27)、教育の現状に対する失望が、男子を他村の私立学校に通わせ、他方、女子を通学させる意欲を減退させる傾向を生じている。

農村地域の公立の学校が開校しているのは、多く見積もっても年間 150 日程度であり¹⁹、教員の欠勤のため、実際の授業日数は、さらに少ない。また、昼食時の休憩時間の後、授業が再開されないことも多く、一日の平均授業時間は、4 時間不足である。筆者が訪問したいくつかの公立小学校においても、平日で開校中であつたにもかかわらず、現実には生徒が一人も登校しておらず、教員二人は談笑に興じており、実質的に学習活動が行われていない実態が見受けられた。

学校環境という点でも、課題は多い。第 5 回全国教育調査によれば、1986 年に、常設の校舎を持たない小学校が全小学校の 40% を占め、9% の小学校は、校舎を全く持っていなかった。また、60% の小学校では飲料水へのアクセスがなく、89% でトイレが未設置であつた (NCERT1993、Swaminathan and Rawal 1999 から引用)。1993 年にもこの状況はあまり変化しておらず、35% の小学校が相変わらず常設の校舎を持たず、7% の小学校は校舎を全く持っていない。56% の小学校で飲料水へのアクセスがなく、70% でトイレが未設置であつた (Swaminathan and Rawal 1999)。最近建設された農村の公立小学校の校舎では、1 職員室と 2 教室の設置が標準であるが、全生徒を収容するには教室数が絶対的に不足しているにもかかわらず、これらの教室は使われていないことが多い。筆者が訪れた公立小学校では例外なく、教室のひとつが倉庫と化し、校庭の木陰及びベランダが教室として代用されていた。使用されている教室は、机やイスはもちろん、殆ど何の備品も設置しておらず、子どもたちはひしめきあってしゃがんでいた。建設後わずか 2 年という公立小学校では、レンガの床が半分しか敷き詰められておらず、子どもにとってきわめて危険な状態であつた²⁰。学校インフラの未整備は、子どもたちにとって学校を「魅力ある場所」からほど遠いものとし、就学率・出席率が伸びない原因となっている。特にトイレの設置率の低さは、女子の就学率・出席率、及び女性教員の定着率に深刻な影響を与えていると考えられる。

c) 学校へのアクセス

農村地域においては、学校への物理的・社会的距離が女子の教育へのアクセスを困難なものにしている。インドでは、1993 年に、94% の農村人口が、小学校から 1km 以内に居住しており、学校への距離は、もはや問題ではないとみなされてきたが、農村レベルでの詳細な観察からは、距離の問題は依然として、女子の就学を阻む大きな要因であることがわかる。村は、通常いくつかの集落 (hamlet) に分かれているが、低カースト住民の居住する集落は、通常、村の周辺部に形成されており、学校は、中・高カーストが居住する中心部に設置されることが多い。インドの全集落の約 50% でしか、小学校が設置されておらず、実際には、残り 50% の集落の子どもたちは、別の集落から通学することを意味し、実際の距離は、1km よりはるかに遠い (PROBE 1998)。特に、周辺の集落に居住する低カーストの子どもたちにとって、高カースト居住集落への通学は、心理的抵抗と社会的摩擦を生じさせ、就学は一層困難である。また、雨季には、農村地域の道路は冠水することが多く、何週間も通行不可能になり、通学を困難にする。

他方、農村地域の 57%が、中学校から 1 km 以内に居住しているが (PROBE 1998)、農村地域における中学校の不足により、実際、多くの子どもたちにとって中学校への通学距離は非常に遠い。交通手段もなく数キロ以上離れた学校へ通うのは言うまでもなく非常に困難である。特に女子にとって、人通りが全くない農道を何キロも歩くのは危険でもある²¹。したがって、女子の親は、他の村に娘を通学させることに消極的な傾向があり、結果的に女子の中学校への通学を認めないことが多い。農村地域における中学校の増加が女子教育の普及には不可欠である。

以上、ウツタル・プラデシュ州を中心に北インドにおける女子教育の普及の阻害要因を、教育の需要と供給の両面から検討した。主な需要側要因としては、1) 伝統的な価値観とジェンダー関係に規定された社会及び家庭内分業を反映し、就業機会の不足及び早婚等による親の娘の教育に対するインセンティブの低さ；2) 児童労働及び家事負担；3) 機会費用を含む就学にかかる費用、の 3 点を考察した。他方、供給側要因としては、1) 女子教員の不足；2) 劣悪な教育の質；3) 学校へのアクセス、の 3 点を考察した²²。これらは、女子教育の普及・向上のためには、学校や教員の供給や女子への奨学金の支給といった方策のみならず、より多面的なアプローチが必要であることを示唆している。たとえば、伝統的な価値観や親の意識を変革するためには、女子教育がもたらす経済的・社会的価値が女子の家庭労働力としての価値よりも高いという認識を広く社会 (特に農村社会) に浸透させることが必要である。また、農村地域、特に僻地における小学校・中学校の増設、女子教員の育成、学校環境の改善等、公共政策の果たすべき役割は大きい。しかしながら、他方、本節では、女子教育の阻害要因の除去には、単なる学校という器の「提供」では十分でなく、学校が正常に学習の場として「機能」しているかどうかがむしろ重要な課題であることも明らかになった。教育の質の改善、例えば、教員の欠勤 (absenteeism) を減少させ、やる気をださせ、学校をより楽しい学びの場とするためには、教員に対するインセンティブの導入を含めた学校運営方法の改善、特に地域住民の参加によるモニタリングの導入とアカウントビリティの強化等が必要であろう。

3. 女子教育の普及のためのイニシアティブにおける成功要因

1990年代には、EFA フレームワークがインド教育セクターの中心的政策綱領として政策決定者・教育関係者に受容されるようになり、各州で女子の教育機会拡大のためのさまざまなイニシアティブが実施された。これは、80年代には見られなかった大きな政策的前進である。例えば、ビハール教育プロジェクトやウツタル・プラデシュ基礎教育プロジェクト (UP Basic Education Project)、郡初等教育事業 (District Primary Education Programme) 等は、基礎教育普及を目的とする事業であるが、いずれの事業においても女子教育は重点分野のひとつである。DPEP は、後述のとおり、世界銀行の支援の基に中央政府が実施する事業で、郡レベルに地方分権化された教育計画策定のメカニズム・住民参加型アプローチの導入を図った画期的な事業である。また、その他にも、中央政府の支援する事業として、Non Formal Education (NFE) 事業、国立オープン学校 (The National Open School: NOS)、思春期少女事業 (Balika Yojana) 等が実施されている (UNESCO 1998)。NFE 事業は、中央政府が、州政府や NGOs に対し、1 共学 NFE センターの設立につき 50%の補助金を提供し、女子専用 NFE センターの設立の場合は、90%の資金を補助するものである。現在、約 700 万人の子どもたちがこの事業に参加し、そのうち 40%を女子が占めている。また、NOS は、不就学女子や女性を対象にコース (小学校 3 年生相当) を開講しているほか、法的知識、保健、栄養等、女性のエンパワーメントに関する様々な分野についてのコースも開講している。また、思春期少女事業は、人材開発省の女性・児童発達局

(Department of Women and Child Development) が実施する総合児童発達サービス (Integrated Child Development Services : ICDS) に付随する形で実施されており、次代の母親となる思春期少女 (10-18 歳) を対象に、識字、保健、栄養指導等を行い、さらに、ICDS 事業の村レベルでの実施の補佐役として動員することで、彼女たちの自信 (self-confidence) とエンパワーメントを高めることを目的としている。同様に、幼児ケアと発達 (Early Child Care and Development: ECCD) の推進と、女子を幼い弟妹の世話から解放し、就学率を高めるため、ICDS 事業における保育センターを小学校の近所に設置する試みも近年行われている。その他、1988 年に全国 8000 万人の 15-35 歳の非識字層に対して識字活動を行うためスタートした全国識字ミッション (the National Literacy Mission) による全体識字キャンペーン (the Total Literacy Campaign) は、全国的な大衆運動として発展し、官民 (中央・州政府、郡行政、NGOs・住民組織) 等を動員しながら、これまで全国の 450 郡で実施され、女性を中心に識字の普及に大きな成果を挙げた。さらに、女性を対象に、ノン・フォーマル教育 (NFE) 施設を設け、教育機会を提供する事業として、Mahila Shikshan Kendras (「女性のための学習センター」の意) や Mahila Samakhya (「対等に話す女性」の意) 等およそ 10 いくつのスキームが実施されている²³。

しかし、UNESCO のレポートが指摘するように、インドでは、このように、女子教育の普及のため、およそ考え付く全ての戦略が既に計画されているが、問題は、こうした戦略の多くは実施段階で必ずしも成功していないことにある (UNESCO 1998: 15)。本節では、女子教育に関して最後発州であるウッタル・プラデシュ州において実施されている女子教育推進のための様々な試みの実施において、どのような条件が、女子の就学・学習を促進するかを 4 つの事例から考察する²⁴。

1) Operational Blackboard (OB) スキーム

女子教員の増員は女子の就学率の向上に正の効果をもたらす。前述のとおり、1986 年の新教育政策に沿って 1987 年にインド政府によって全国で実施された Operational Blackboard (OB) スキームでは、単独教員校を二人教員校にすることが試みられ、二人目の教員として女子教員の積極的採用が図られた²⁵。この事業のコストの 60% がこれら二人目の教員の採用に充当され、実際、OB 事業によって全国の小学校の教員数が 10% 増大した。OB 事業による女子教員の増員は、初等教育の卒業者の割合を男女とも上昇させ、女子の識字率の向上し、また、単独教員校の減少は、教育の質の改善、例えば、a) 開校時間の増大 (単独教員の欠勤は休校につながるが、二人教員校ではその必要がない) ; b) 授業時間の増大 ; そして、c) 複式学級の減少、の 3 点に貢献した (Chin 2000) ²⁶。Chin (2000) は、教育の質の改善が、女子の小学校修了率の改善につながるとともに、女性教員の増加は、女子の就学率の改善に直接的な正の効果を与えたことを明らかにしている。同研究では、教育の質の改善が、女子の修了率の改善ほど、女子の識字率の改善に影響を与えておらず、また、男子の識字率の改善に貢献していないことを示唆しており、興味深い。

2) DPEP Girls' Education Projects

郡初等教育プロジェクト (District Primary Education Project: 以下 DPEP) は、構造調整政策による貧困層への悪影響を軽減するため、世銀が被融資国に対し実施しているソーシャル・セーフティ・ネット事業の一環として、構造調整ローンの一部を運用して、1992 年より数州で実施されたプロジェクトである。DPEP は、地域に根ざした地方分権的手法を用いて、初等教育システムの再生を図ることを目的として、持続性、平等、地域による所有意

識 (ownership) の3つの柱を掲げて、実施された。U.P.州を含め、いくつかの州では、実施に先立ち、ベースライン家計調査を行った。また、村レベルのマイクロ・プランニングやスクール・マッピングも実施された。こうした試みの結果、1998年に実施された全国レベルのアセスメントでは、DPEP実施郡において女子の就学率が、非DPEP実施郡に比べ高く、ジェンダーギャップが改善されていることが明らかにされた (UNESCO 1998)。

U.P.州では、基礎教育プロジェクト (同様に世銀の援助による) 第1 (1993年開始; 全83郡のうち17郡を対象) 及び第2フェーズ (1997年開始; 同じ17郡を対象)、並びにDPEP第2 (1997年開始; 新たに18郡を対象) 及び第3フェーズ (1999年開始; 4郡を対象、さらに2000年開始分では38郡を対象) において、合計16,633小学校が建設され、27,746教室が既存の小学校に増設された²⁷。郡の選定においては、女子の識字率の全国値よりも低い郡を優先した。さらに、州政府は、DPEP及びその他のプロジェクトにおいて、男女別のトイレを22,939の小学校に設置した。また、州政府は、学校運営における地方分権化を進めるため、1999年7月には、初等教育の運営を各村議会 (Panchayat Raj) に委譲した。村落教育委員会が形成され、村 (Gram Panchayat) の小委員会として機能することと定められた。その他、2000年には、州政府は、公立小学校における女子及びSC/STの子どもたちに対する無料の教科書配布を導入した。

しかし、プロジェクトの計画段階では、ジェンダーギャップの改善が目的の一つとして明示されていても、実施段階においては、ジェンダーに関する配慮を保つことは困難である場合が多い。例えば、村落教育委員会 (メンバーのうち、少なくとも3名は女性であることが決められている) を通じて地域住民の学校運営への参加を促す場合、地域住民のリーダーは男性であることが多いため、村落教育委員会における意思決定に女性が積極的に関わる機会は実際少ない。インドにおける地方行政組織は、伝統的に男性優位社会であり、郡レベル、そしてブロック・村レベルの行政官は、大概男性であるため、ジェンダーに関する意識が低く、女子教育の重要性、あるいはその阻害要因についても理解が低い傾向にある。問題は、ジェンダーギャップの改善をどのように、メインストリームの事業計画・実施プロセスに組み入れていくかである。州政府によって、村落教育委員会に対し、3日間の研修が実施され、就学、監督、学校建設とメンテナンス、女子教育推進のための社会動員、マイクロ・プランニング、スクール・マッピング、村レベルの教育計画づくり、等について学び、教育に関する意識を高め、所属意識 (ownership) の形成を図った (U.P. Education for All Board 2000)。村落教育委員会の多くは、家計訪問調査、不就学児のリスト作成、不就学児の親に対する啓蒙等のマイクロ・プランニングを実施している。

DPEPでは、女子教育に対する地域住民の需要を喚起し、女子教育普及のため住民参加を促進する条件を形成することを戦略のひとつと捉えた (U.P. Education for All Board 2000)。特に、モデル地区開発アプローチ (Model Cluster Development Approach: MCDA) によって選定された地区では、母親教師組織 (Mother Teacher Association: MTA) が組織され、女性の参加を促す方法がとられた。このMCDAでは、DPEP対象郡の中で特に女子の識字率が低い村を中心に²⁸ 8から10村からなる地区 (cluster) を2つずつ設定した。地区毎に、コア・チームを編成した。さらに、小学校が未設置であるすべての村に、女性をメンバーとする女性モーターターグループを形成した。この女性モーターターグループが、多くの場合、村レベルで女子教育の普及に向けた村人の意識改革の先導役的役割を果たした。他方、コア・グループは、女子の小学校へのアクセスを高めるため、女子を持つ個々の家庭を訪問し就学を説得し、代替学習施設を設置する等の活動を行っている。また、MCDCでは、「楽しい学習 (Joyful Learning)」戦略が導入され、中心となる学校の校

長をコーディネーターとして、低コストの教材開発をモデル地区の教員に奨励し、コンテストの開催を実施する等、教員の動機づけ・意識を高める試みが行われた²⁹。DPEP では、教員用啓発教材パッケージ・ハンドブックを開発し、教員研修で用いた。また、就学率を高めるために、村レベルで、ストリート劇、会議、個別家庭訪問、「ミーナ・キャンペーン」、「母と娘フェア」等が実施されている³⁰。MCDA は、当初、各郡の 2 つの地区（クラスター）（225 村）において実施された。この経験を基に、1999-2000 年には、各郡の 15 地区において実施された。

こうした郡・ブロックや村レベルの行政及び地域住民を積極的に学校運営と就学率向上のための活動に動員する地方分権型・参加型の試みは、ウッタル・プラデシュ州において比較的最近実施されたため、これらの女子教育の促進への効果について詳細な分析は困難である。しかし、DPEP 実施郡のほうが非実施郡より粗就学率の上昇率が高いことから（表 4.1 参照）、上述のとおり、同州における女子の粗就学率のこの 10 年間の著しい改善（51% から 98.7%）に、こうした州政府の初等教育機会拡大のためのイニシアティブとこれらプロジェクトの実施を通じた州のあらゆるレベルの行政及び地域住民による女子教育に関する意識の高まりと参加が少なからぬ役割を果たしたと考えられる。

表 4.1： 粗就学率： DPEP 実施郡と非実施郡の比較、U.P.州

State & Districts	1996—1997		1999—2000		% 上昇率
	就学数 (万)	GER	就学数 (万)	GER	
DPEP・BEP 実施郡	268	74	450	107	67.7
非実施郡	1214	82	2116	98.7	37.2
U.P. 全体	1482	81	1666	100.4	42.8

出所： Government of Uttar Pradesh 2000. 内部資料。

これらのプロジェクト実施郡では、教員研修を受けた教員の割合が 92%であるのに対し、非実施郡では、37%に留まっている。また、プロジェクト実施郡では 96%の小学校で教科書が利用されているのに対し、非プロジェクトでは 60%の小学校でのみ利用されている³¹。これらのデータから、プロジェクト実施郡における教育の質の改善が窺われる。

3) バラバンキ Girls' Education Project (GEP)

上記の DPEP が州政府・世銀主導による女子教育普及のための取り組みであるのに対し、U.P.州で、女子教育への取り組みに最も先駆的であり、ユニークな経験を持つのが、Barabanki Girl's Education Project (GEP) である。このプロジェクトは、Pashu Shavchedan Audyogik Sahkari Samti (PSAUSS) という家畜の屍の皮剥ぎ・解体を生業にする最下層カースト集団（指定カーストの一つ）の男性（主なメンバーは約 82 名）から成る産業組合³²によって 1992 年以来、UNICEF の支援によって実施されているものである。メンバーのほとんどは、非識字者であり、だからこそ、非識字の減少のために活動を始めた³³。PSAUSS は UNICEF の支援で、NFE に経験のある 4 人の監督者を雇用した。GEP は、バラバンキ郡の農村地域において、社会的・経済的理由によって学校を中途退学あるいは未就学の子どもたち、特に、社会的弱者層の女子のための別の学習センター（Alternative Learning Centers : ALC）を設置し、2、3 年間の教育を提供し、終了後は、5 年生の修了試験の受験資格を得ることができるようにし、それによって、正規の前期中等教育に編入できる機会を提供するものである³⁴。バラバンキ郡の人口の約 97%は、農村に居住し、郡人

口の27%が指定カースト層である。バラバンキ郡の女性の識字率は、1991年センサスによれば、わずか15.4%であった。92年には、ベースライン調査を行い、その分析結果に基づき、1993年3月、2ブロックで、19ALCが626人の生徒を受け入れて開所した。同年10月には、さらに31ALCが45村の1719人の生徒を受け入れて開所した。さらに、1994年には、50ALCが増設され、合計100ALCに累計676村から3554人の子ども(内女子が61%)を受け入れた(UNICEF 1996)。このうち32%が指定カースト出身、41%がその他の低カースト層出身、21%がマイノリティー(イスラム教徒)であった。現在までに、8700人の生徒がALCで学んだ³⁵。教師には、地元の教員より教育資格の低い人間を月Rs.400からRs.600で雇用している³⁶。

何故、GEPでは、それほど大勢の社会的弱者層の女子を短期間のうちにALCに動員し、就学させることが可能であったのだろうか？主に4つの要因が挙げられる。第1は、授業時間が柔軟であったことである。授業時間は、親や子どもの都合に合わせて、朝7時から11時までと午前11時から午後3時までのどちらか4時間が選択できる。また、例えば、村によっては、毎週市が開かれる日を、そこで野菜等を売りにでる子どもの都合を考えて、休みの日とした。第2に、集落の中に「教室」が設置されたことである。ALCの「教室」スペースは、村落教育委員会と村長の支援で決定され、通常、比較的大きな家の軒下や集落の中のオープンスペースが選ばれた。したがって、村人が授業の様子を常に目にする(モニターする)ことができる状態にあり、また、村の生活の一部として子どもたちに馴染みやすい環境の中で授業が行われるという利点があった。また、学校への距離に関する問題を解決した。校舎を建設する必要もなく、低コストで運営できる利点もある。第3に、従業に、ジョイフル・ラーニング戦略が採用され、低カーストや貧困層の子どもたちにも、体罰、恐怖や差別を感じるような言動のない、より参加型の授業運営方法を取り入れたことである。このような教育手法を可能にするように、教員研修も年2回7日ずつ実施されている他、月例会で、教材開発等も行われている。第4に、ALCと非常に密な地域住民との連携が挙げられる。3日以上欠席が続いた生徒に対して、教師が家庭訪問を行い、事情の把握に努め、学校に戻るように説得するなど、日常的なフォローアップが行われている。したがって、中途退学率も低い³⁷。さらに、村落教育委員会(村長と2名の父兄と他1名の村人から成る)が、ALCの運営や未就学児童のいる家庭に対する啓蒙・勧誘等を行っている。毎月、教員と父兄並びに村落教育委員会との会議が開かれ、学業の進捗状況や問題点が議論されている。

4) 寄宿キャンププロジェクト

アンドラ・プラデシュ州でM.V.財団が実施した思春期少女キャンプやラジャスタン州で成功をおさめたLok Jumbishプロジェクト(Lokはヒンディ語で「人々」;Jumbishはウルドゥ語で「運動」の意、以下LJ)をモデルに、CAREインドがウッタール・プラデシュ州で実施しているプロジェクトにウダーン(Udaan:「飛翔」の意)プロジェクトがある。M.V.財団は、債務労働や賃労働に就く子どもたちを一定期間寄宿させ、教育を与えることに成功した。初等教育の普及をめざすLJプロジェクトでは、住民参加とジェンダーの平等がプロジェクトの目的のひとつであり、かつ戦略としてとらえられた。第1フェーズ(1992-95)及び第2フェーズ(1995-98)の2段階にわたり、ラジャスタン州の4000村を対象に実施され、村レベルでNGOsを動員しながら、住民の社会動員(social mobilization)を行い、女性グループの形成及び研修、スクール・マッピングの作成やマイクロ・プランニング、家庭訪問調査等を通じて住民の意識の向上を図り、不就学女子の把握と原因に関する理解を深めるという手法が用いられた³⁸。これらを通じて新しい学校やNon-Formal Center(NFE)の設置に関する意思決定と裁量は、地域住民が形成する村落委員会に賦与され、この

村落委員会が子ども(男女を問わず)が就学し、通学を継続するよう各家庭に圧力をかけた。LJプロジェクトの第2フェーズ実施地域では、年平均10%から11%で女子の就学率が伸びた(Bordia 2000)。また、JLプロジェクトでも、1997年より、4ヶ月半の寄宿キャンプが実験的に実施され、9—14歳の190人の女子が参加した。この4ヶ月半の間に、25%の参加女子が小学校4年生レベルの学力を身につけ、50%が3年生レベルに達した(Bordia 2000)。この経験は、村内に女子教育に対して好意的な環境をつくることに役立ち、小中学校やNFEへの就学率・卒業率の向上に貢献した(Bordia 2000)³⁹。女子教育の意義が理解されるようにつれ、地域住民によるキャンプへの支援も開始するようになった。

こうしたラジャスタン州の経験に触発され、1999年にCAREは地元の2NGOsをパートナーとして、U.P.州のハルドイ郡(同州において女子の識字率がもっとも低い郡のひとつ)の2ブロックで未就学女子のために1年間の「ウダーン」プロジェクトを開始した。郡内には、5km以内に小学校の存在しない僻地が多数存在する。パートナーNGOsのひとつであるSarvodaya Ashramは、女子のための前期中等教育レベルの寄宿学校3校を過去15年間運営していたが、同じキャンパスにおいて、それらに加え、1年間の寄宿キャンプを100人の未就学思春期女子(adolescent girls: 10歳から14歳)を対象に実施した。目的は、女子教育に対する需要を喚起することと、教育におけるジェンダーギャップを縮小することにあった。思春期女子を対象にしたのは、この年齢層の女子は、開発プログラムの対象から除外されていることが多いからである。参加者の選定にあたっては、家庭訪問やグループ会議を開催し、親に対し、女子教育の重要性を説得し、娘を寄宿キャンプに送ることを納得した家庭から100名が選ばれた。100名の参加者の平均年齢は12歳であり、中には15歳以上も含まれている。参加者の47%がSC/ST出身、13%がマイノリティ(主にイスラム教徒)出身であった。寄宿キャンプ開始前に、4名の教員に2ヶ月間の集中教員研修を実施したほか、実施中も、参加者の学業及び生活状況に関し、非常にきめ細かいモニタリングが実施された⁴⁰。

1年間の寄宿キャンプで初等教育I—V学年の学科を学び、編入試験に受ければ、前期中等教育に編入できる。さらに、寄宿集団生活を通して、自治や規律⁴¹、生活に役立つ技術、女性として自信を持った生き方等を身につけるような指導も行われる。実際、1年後に、100名の参加女子生徒のうち、96人がコースを修了し、90人が小学校第5年度までの学力を達成し、編入試験に合格し、約半数が前期中等教育に進学した⁴²。この達成は、参加女子に大きな自信を与え、エンパワーメントに貢献した。

娘を寄宿キャンプに入れるよう親を説得するのに、何が有効であったか? NGOsのワーカーが、親に一年間、未就学の10代の娘一人を扶養するのに、いくら費用がかかるかを尋ねたところ、食費等で、約Rs.400(約1000円)であるという。「年間Rs.300払って寄宿キャンプに送れば、あなたの娘を1年後に、教育のある娘として、さらに、社会性やしつけ、作法等も習得させてお返しします。」という説得によって、無学でこれまで娘の教育に関心のなかった親も、いったんキャンプに送ることによって得られる便益に納得すれば、娘に教育を受けさせることを比較的容易に同意した⁴³。

初年度の受講者の女子が村に帰った際、その変化に感心し、親や村人が教育効果を実感として納得した。参加者は、「教育を受けた女子」として村内で社会的尊敬を集めるようになった。初年度の修了者の1年間での変身ぶり自体が、村内でデモンストレーション効果をもたらし、村人に教育の価値を実感させることになった。2年度目は、むしろ地域住民側からの需要が増大したことから、3つの寄宿キャンプを新たに開設し、300人を受け入れる

ことになった。初年度娘を寄宿キャンプに参加させた親の中からは、「もう一人の娘も受け入れてほしい」といった要望が寄せられるようになった⁴⁴。この事例は、他の事例と同様、貧困層の親にも、教育のもたらす便益・価値について納得すれば、需要が喚起されることを物語っている。また、寄宿キャンプという教育形態を採用することによって、阻害要因のひとつである「学校へのアクセス」の問題を解消したことも成功要因のひとつであると考えられる。

5. 総括と結論

本稿では、インドにおける女子教育の現状を概観し、女子教育の阻害要因及び女子教育の拡大のための試みにおける成功要因を検討した。1990年代には、「万人のための教育(EFA)」フレームワークの政策レベルでの浸透により、インドにおいても女子教育に対する関心が高まり、女子の基礎教育へのアクセスの拡大は、教育セクターにおける重要な政策課題として位置づけられるようになった。こうした政策環境の変化を反映し、90年代においては、女子の初等教育へのアクセス及び成人識字率に顕著な改善傾向がみられた。教育後発州であるウッタル・プラデシュ州においても、女子の就学率・識字率等の指標において全国平均を上回る上昇が見られた。しかしながら、インドにおける教育機会におけるジェンダーの不平等は依然として深刻な状況にあり、ジェンダー格差の解消は、21世紀においても大きな政策課題である。特に、女子の教育機会の不足は、北インド、農村地域、及び低カーストグループにおいて特に深刻であり、教育におけるジェンダー格差は、地域格差、都市・農村間格差、カースト等伝統的社会関係に規定された階層間格差によって増幅され、重層的な格差の構造を形成している。

本稿では、インドにおいて女子教育に関し、最も後発であるウッタル・プラデシュ州に焦点を当て、女子教育の阻害要因を分析し、女子教育は、教育の需要側・供給側双方の阻害要因に規定されることを確認した。需要側の問題として、伝統的な性別分業や結婚に関する価値観や社会規範に根差した親の無関心、農村における就業機会の不足、早婚の慣習、家事労働への従事による教育にかかる機会費用等が挙げられる。他方、供給側の問題としては、女性教員の不足、劣悪な教育の質と学校環境、学校へのアクセスの困難が挙げられる。しかし、需要側要因である親の無関心や家事労働は、供給側の問題、つまり、極めて劣悪な教育の質と国民の公教育への不信という今日のインドの公教育が抱える最も深刻な問題と表裏一体の関係にあり、貧困層にあっても、質の改善によって教育の価値が認識されれば、女子教育の需要は拡大することが明らかになった。

第4節では、今日、ウッタル・プラデシュ州で実施されている女子教育推進のためのさまざまな事例に焦点を当て、どのような要件が女子の就学を促すのに効果的であるかを考察した。インドで女子教育の進展が最も遅れた同州においても、1990年代には、さまざまな革新的な試みが展開され、90年代における基礎教育部門における男女格差の縮小に貢献したと考えられる。これらの事例研究を通じて確認されたことは、女子教育の推進には、1) 女子教員の増加；2) 通学の距離の問題の解消；3) 教員と地域社会、特に村落レベルのさまざまな社会組織—例えば、村落教育委員会、村議会、母親組織等—との緊密な連携による村落における女子教育に対する好意的な価値観・社会規範の形成、また、これら組織による学校・NFE施設の運営への積極的な参画とモニタリング；4) 女子のニーズを念頭においた柔軟な学習時間；5) 「楽しく学ぶ」工夫が行われていること、が有効であることが明らかにされた。これら事例でみられた成功要因は、第3節で挙げられた阻害要因の裏返しでもあり、第3節の分析結果を確認する結果となった。本研究を通じて解明されたことのひ

とつは、女子教育の改善には、単に学校という「器」を建設するだけの施策では不十分であることである。DPEP やバラバンキ GEP の事例は、学校が真に学習の場として機能し、子どもたちが楽しく学ぶことができることが重要であり、そのためには、村レベルでの行政組織や社会組織の参加を通じた学校運営におけるアカウントビリティの強化や教員の「やる気」を向上させるような方策を検討することが必要であることを示唆している。また、バラバンキ GEP や寄宿キャンプの事例から、公教育の外に置かれている不就学の女子を対象とした正規の学校教育に編入できる制度が整備されていることの重要性と、親に対する女子教育の重要性に関する説得と木目細かいモニタリングが有効であることが明らかになった。

過去 10 年間、インドにおける女子教育は、独立以来 90 年までの 40 年間の停滞を鑑みると、めざましい進展を遂げたといえる。しかし、今後 10 年間に EFA の目標がインドで達成するか、また、世界で達成するかどうかは、政府・NGOs・地域住民によるさまざまな事業の持続的実施と拡大にかかっている。これら事業の経験の中で具体的にどのような方策が女子教育の改善にどのような効果をもたらしたかについての詳細な分析と体系的理解は、今後の教育セクターにおける計画立案において有効な手がかりを提示すると考えられる。今後の研究の課題としたい。

注

¹ Drèze and Sen 1995. Table A.3.

² Drèze and Gazdar 1997 は、このような研究において、特に、ジェンダー関係の理解や公的機関（学校等）の運営の実態を把握するために、フィールドレベルの観察が重要であることを強調している。

³ インド憲法第 45 条は、1960 年までに、14 歳までの全ての子どもたちが無料の義務教育を受けられるようにすることを謳っているが、今日にいたるまで、実現していない。

⁴ Drèze and Sen (1995) は、インドにおける基礎教育に関する政府、政治家、労働組合、その他の政治組織の無関心と政府の政策的失敗 (a) 政策目的の混乱; b) 政策目的と実際の政策の乖離; c) 非効率な財政的資源の分配) が、その停滞の主な理由であると論じている。

⁵ NPE においても、「1995 年までに、14 歳までの全ての子どもたちが無料の義務教育を受けられるようにすること」が盛り込まれたが、これも、実現しなかった。

⁶ 1992 年に改定された。1992 年の NPE 行動計画改定では、「女性の平等のための教育」の項が、第 1 条に盛り込まれた (UNESCO 1998)。

⁷ 「行動計画」では、女性のエンパワーメントの具体的な指標として、1) 女性の自信と自尊心の向上; 2) 女性の政治、社会、経済への貢献の認識を高めることにより、女性のイメージをより積極的なものとする; 3) 批判的に考える能力の発達; 4) 教育、雇用、保健等の分野で女性が情報を得た上で意思決定を行えるようにすること; 5) 開発過程における参加の促進; 6) 女性の経済的自立のため情報、知識、技術を高めること、の 6 項目が挙げられている。

⁸ Government of Uttar Pradesh 内部資料。

⁹ しかし、政府の統計資料の信頼性に問題があり、実際よりも高めの数値を使っている可能性について、UNESCO (1998) や PROBE(1999) が言及している。

¹⁰ Government of Uttar Pradesh 内部資料。

¹¹ インドの男性の識字率に対する女性の比率は 65% であり、これは、ナイジェリア、ザンビア、タンザニア等、インドよりも人間開発指標 (HDI) が低位にある国々に比べても低い (UNDP 2000, Table 28)。

¹² Government of Uttar Pradesh 内部資料。

¹³ 教育後発 4 州の農村地域を対象に行われた PROBE 調査においては、この数字はさらに高く、約 3 分の 1 のサンプル小学校が単独教員校であった (PROBE 1998)。

¹⁴ Drèze and Gazdar (1997) も、ウッタル・プラデシュ州の貧困層の割合が、インド全体の貧困層の割合と差異がないことから、貧困が必ずしもウッタル・プラデシュ州における教育の後発性を説明し得ないことを論じている。また、州内においても、経済的に裕福な西部が、より貧しい東部に比較して、教育においてより後発的であることもこの説を支える論拠として挙げている。

¹⁵ ウッタル・プラデシュ州における女性の労働力参加率は、8% であり (1991 年センサス)、インド全体の 16% や南インドの 24% に比べても著しく低い (Drèze and Gazdar 1997)。

¹⁶ インドでは、伝統的に、女性にとってより高い社会的ステータスの高い婚家に嫁入りすることが最良であるとする社会的価値規範が存在する (Drèze and Sen 1995)。

¹⁷ 同様の観察は、Drèze and Gazdar (1997) でも見られる。

- 18 公立学校の教員は、公務員として終身雇用が保証されており、勤務態度の悪い教員を免職することは容易ではない。罰則としては、生徒数が著しく低下した場合、転勤を命じられることがある。したがって、教員が出席簿を水増しする傾向が見られる。
- 19 PROBE 調査では、年間約 12 週間は、夏季・冬季休業、国民の休日が 60 日、その他の休日として 20 日、豪雨による休校が 20 日、選挙・センサスなど教育以外の公務のために 12 日、給料日に給料の受領のため教師の不在による休校が 9 日、その他教科書等配布物を収集のための休校 9 日という推計に基づき、開校日数を 150 日と算定した。
- 20 学校環境に関する同様の観察は、Drèze and Gazdar (1997) にもみられる。
- 21 筆者は、ウッタル・プラデシュ州において農村地域の小・中学校をいくつか視察したが、成人の足でも、辺鄙な集落から学校へは遠く、いくつかの集落においては徒歩による通学は不可能であると感じられた。また、雨季であったため、道路が冠水し、学校へのアクセスが遮断されていたところもあった。
- 22 ウッタル・プラデシュ州においては、教育のみならず、その他の公共サービス部門もパフォーマンスが低く、Drèze and Gazdar (1997) は、これを、州政府の「無気力」と「政府の介入」の失敗に原因があると説明している。
- 23 これら、ノン・フォーマル教育スキームについての評価に関する議論は分かれる。例えば、Drèze and Sen (1995) は、このようなアドホックな 2 番手の教育施設の普及に対して懐疑的であり、こうしたスキームでは、非識字の問題の長期的な解決にはならず、全ての村に無料で、教師がそろい、適切に運営され、生徒の集まる正規の小学校を普及させることにプライオリティをおくべきであると論じている。他方、Mahila Samakhya の女子教育の普及への貢献については、Bordia (2000)、Nayar (2000) 等いくつかの研究で言及されている。
- 24 上記の他、U.P.州では、例えば、Shiksha Mitra スキーム（農村においてその村の住民を村落教育委員会が代用教員として雇用するスキーム。50%の代用教員は、女性とすることが定められている。選定された代用教員は、1 ヶ月の赴任前研修を受け、その後、毎年 15 日間の研修を受講するとされる。）や School Guarantee スキーム（半径 1km 以内に小学校が存在しない地域において就学年齢児童が 30 人以上いる場合に、地元の代用教員を配置し、1,2 学年の授業を行わせる）等も実施されている。さらに、ノン・フォーマル教育 (NFE) スキームも 1980 年以来実施されており、不就学児、女子、勤労児童等に教育機会を提供している。現在、596NFE プロジェクトが実施されており、59,600NFE センターが運営され、130 万人の子どもたちが参加している。（Government of Uttar Pradesh. 内部資料）。
- 25 OB 事業は、3つの柱から成り立っており、1) 全ての単独教員校に二人目の教員を配置する；2) 全ての学校に、基礎的な教材を供与する；3) 全ての小学校に最低 2 教室を設置する、ものである。上記の 1) と 2) については、中央政府が財政的負担をし、3) については、州政府の負担とした（Chin 2000）。
- 26 Chin も指摘するように、インドの教育関係者の間では、OB は失敗と評価されることが多い。OB は、全ての小学校に、黒板、理科キット、サッカーボール等を供与したが、既存の評価研究によれば、これらの供与による教育の質の改善への効果は、非常に小さかった。
- 27 Government of Uttar Pradesh 内部資料。基礎教育プロジェクト (BEP) は州政府が世銀の融資によって実施しているプロジェクトであり、DPEP は、中央政府が世銀の支援を基に実施するプロジェクト。
- 28 その他のクライテリアは：a) 女子の就学率の低さ；b) マイノリティ（イスラム教徒等）や SC/ST 人口の比率；c) 積極的な村落教育委員会が存在すること；d) 積極的な女性組織が非常にやる気のある個人が存在すること、の 4 点である。（U.P. Education for All Board 2000）。
- 29 ウッタル・プラデシュ州ハルDOI郡における DPEP/MC D C プロジェクトのコア・グループメンバーとのインタビュー（2000 年 9 月）。
- 30 詳細については、U.P. Education for All Board 2000 参照。
- 31 Government of Uttar Pradesh. 2000. 内部資料。
- 32 家畜（バッファローや牛、ブタ、ヤギ等）の屍の皮剥ぎ業 (hide flayers) は、インドでは伝統的に不浄であると考えられ、世襲の最下層のカーストの職業の一つである。しかし、剥いだ皮の販売は、中間仲買人によって管理されていたため、彼らは、長年、中間搾取の対象であったが、インドではじめてブローカーを相手に争った訴訟において最高裁で勝訴し、生産・流通过程における自主性を確保するため産業組合を形成した。
- 33 Girls Education Project を開始する経緯の詳細については、UNICEF 1996 参照。
- 34 州教育局 (the Directorate of Primary Education) が学校教育の外にいる子どもたちに対して、試験を実施しており、その後の教育段階で正規の学校教育に復帰できるように意図されている。
- 35 プロジェクトを支援する NFE 専門家、Dr. Rakesh Chandra とのインタビュー（2000 年 9 月）。
- 36 公立小学校の教師の月給は、Rs.4,000（約 1 万円）、DPEP プロジェクト下の学校の教師の場合は、Rs.1200 から Rs.2000、政府のスキームによる NFE センターの教師の場合は、Rs.200 である。
- 37 筆者による ALC 訪問と、教員、GEP のメンバー、PSAUSS メンバーへのインタビュー（2000 年 9 月）。
- 38 Lok Jumbish プロジェクトの経験についての詳細は、Bordia (2000)、UNESCO (1998) を参照。

-
- 39 LJプロジェクトでは、これら4つの寄宿キャンプでの成功に基づき、6ヶ月間の13キャンプをあらたに開始した。これらのキャンプに約1700人の女子が参加した。
- 40 Sarvodaya Ashram のワーカーとのインタビュー。
- 41 寮（寄宿キャンプ）は、生徒たちの自治によって運営され、各生徒は清掃やその他の役割を分担している。これは、インドの文脈では非常にめずらしい経験である。特に、伝統的に最下層カーストの仕事とされるトイレ掃除の他カーストによる分担は、通常は、社会的禁忌とされる事項である。しかし、ここでは、「自助」意識の高揚のため、集団生活の一部として位置づけられた。
- 42 CARE Lucknow Office, Ms. Kokila Gulati, Program Manager とのインタビュー。
- 43 Sarvodaya Ashram のワーカーとのインタビュー。
- 44 Sarvodaya Ashram のワーカーとのインタビュー。

参考文献

- Bordia, Anil. 2000. "Education for Gender Equity," a paper submitted for publication in *Prospects*.
- Chin, Aimee. 2000. "The Effects of School Quality on Education Outcomes: Evidence from Operation Blackboard in India," a paper presented at MIT Labor Seminar, April 2000.
- Drèze, Jean and Amartya K. Sen. 1995. *India: Economic Development and Social Opportunity*. Delhi: Oxford University Press.
- Drèze, Jean and Haris Gazdar. 1997. "Uttar Pradesh: The Burden of Inertia," in Jean Drèze and Amartya K. Sen (eds.) *Indian Development: Selected Regional Perspectives*. Delhi: Oxford University Press.
- Government of India. 1999. *Annual Report 1998-99*. Delhi: Department of Human Resource Development, Ministry of Education.
- U.P. Education for All Project Board. 2000. *Making a Difference: Primary Education for Girls in Uttar Pradesh*. Lucknow: U.P. Education for All Project Board.
- Nayar, Usha. 2000. *Education of Girls in India: An Assessment. Year 2000 Assessment: Education for All*. Delhi: Ministry of Human Resource Development, Government of India.
- Swaminathan, Madhura, and Vikas Rawal 1999. "Primary Education for All," in Kirit S. Parikh (ed.), *India Development Report 1999-2000*. Delhi: Oxford University Press.
- Public Report on Basic Education (PROBE). 1998. *Public Report on Basic Education in India*. Delhi: Oxford University Press.
- UNESCO. 1998. *Girls' and Women's Education: Policies and Implementation Mechanisms, Case Study: India*. Bangkok: UNESCO Prinicpal Regional Office for Asia and Pacific (PROAP).
- UNICEF. 1996. *Girls Education Project: An Alternative Strategy for "Education for All" in Barabanki, Uttar Pradesh*. Lucknow: UNICEF Lucknow Office.

第 22 章 Girls and Women's Education in Nepal: A Critical Analysis

T.M.Sakya

Introduction

“South Asia is fast emerging as the poorest, the most illiterate, the most malnourished, the least gender sensitive-indeed, the most deprived region in the world. Yet it continues to make more investment in arms than in the education and health of its people”. This was the observation made by Mr Mahbul ul Haq in his book “Human Development in South Asia 1997.(1)

The nuclear arms race between India and Pakistan has made this Region as one of the most dangerous region of the World too. The countries in South Asia namely Bangladesh, Bhutan, India, Maldives, Nepal, Pakistan and Sri Lanka have been struggling to break the vicious circle of poverty, illiteracy and under development since they got freedom from British colonial rule in 1940s and 1950s. But still the region remains as one of the most illiterate and malnourished region as described by Mr Haq, the Ex Vice President of the World Bank. According to him the Human Deprivation Index which measures health deprivation in terms of access to safe drinking water and underweight children under five, education deprivation in terms of adult literacy and children out of school, income deprivation measured by the lack of a minimum income needed for the basic necessities of life of Bangladesh was 60 percent, for India, it was 40 percent, for Pakistan it was 51 percent and for Sri Lanka 31 percent in 1995. HDM is other side of HDI. That means if the countries is high in HDM, they are sure to be low in HDI. One of the most serious problem of the region has been their neglect to improve the status of women in the society. If you look at the growth of schools, colleges and their enrollment, they look very impressive.. But the real story is quite different. Except in Sri Lanka the mass education system of all other South Asian countries are suffering from high non enrollment ratio, high drop out rate and low achievement level. The largest group of the victim are the girls and women. The cultural and economic conditions in South Asian countries are against them. The Governments in all those countries make high sounding policies and plans but they have not been implemented sincerely. Because the leaders and administrators have no commitment and they are really not serious to improve the status of girls and women in their countries as yet. Their high sounding speeches and policy document are only publicity gimmicks.

The Asian Development Survey on Rural Poverty in Asia admitted that women suffer most due to the rural poverty in South Asia. The Report observed “ It is well known that in many societies women and female children are discriminated against in the intra household allocation of resources. Women from poor households often do not get their fair share of household consumption ;on the other hand, they contribute more than their fair

share of work, engaging in household activities such as house keeping, childcare, and home production as well as in activities outside the home on the farm or in the labor market. There is a considerable evidence that the level of education of the mother and the resources she commands influence fertility as well as the health of her off spring, thereby affecting the family” enhances of climbing out of poverty. The issue of women and rural poverty is therefore an important one.”(2)

The report also highlighted that due to illiteracy women in Bangladesh (20% illiteracy), and in India about 23% literacy in many States, the rural women in South Asia have a very little chance to free from the vicious circle of poverty and illiteracy for many years to come.

The case of Nepal is no better than any of the South Asian countries. But since 1970s there have been some sporadic efforts to improve girl and women’s education through some special measures such as scholarship scheme, distribution of free text books, appointment of female teachers in primary schools etc. But due to faulty policy and half hearted implementation strategy the situation of girls and women has not improved significantly.

The World Declaration on Education for All adopted by the World Conference on Education for All held at Jomtian, Thailand in 1990 has called on all the countries to Universalize Basic Education to all children, youth and adults by the year 2000. Since 1998 ,An International Assessment of the Achievement of the Jomtian Declaration in the countries is going on. In July 1999 there was An Review Meeting for South Asian Countries. In that meeting following countries submitted their progress in basic education. Data on enrolment and literacy rate submitted in the meeting is given below:

Progress in Basic Education in 1995-1996

	NER in Primary Schools			Literacy Rate(15+)		
	M.	F	Total	M	F	Total
Bangladesh		76	78			52.0
Bhutan			53			
India	71.0	48.8	60.3	70.0	43.0	57.0
Nepal	79.4	58.7	69.4			48.0
Pakistan	75.0	45.0	59.6	51.0	28.0	40.0

(Source: EFA Assessment 2000 Report of Bangladesh, Bhutan, India, Nepal and Pakistan)

During the EFA Assessment Review Meeting at New Delhi in July 1999 all the countries reported that they have realized the importance of improving girls and women’s education in their countries. But they all admitted that the situation has not been changed for better significantly. The formal primary education in all South Asian countries is still very

weak and they have not been able to develop Non Formal mode of Basic Education to provide basic education to the vast number of out of school children and youth especially girls and women.(3)

The latest *UNESCO's Report "Learning: Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* has predicted that in Asia, Eastern Asia and Oceania will be able to reduce the number of illiterate population of 15 years and above, from 210 million in 1995 to 126 million in 2010, whereas the South Asian Sub Region will increase the number of illiterates from 416 million in 1995 to 471 million in 2010. (4)

A High level Consultation on Basic and Primary Education for Women and Girls in South Asia was held in Nepal on 12-14 August 1997. The Consultation Meeting Report frankly stated the reasons why the South Asian countries have not been able to improve the situation of girls and women's education as given below:

"Reviewing the impact of specific policies and programs, it emerged that while most of the recommendation of meetings have been repeated ad infinitum over the past fifty years, their impact has been marginal. Interviews with senior administrators and retired civil servants revealed that implementation of piecemeal recommendations in a system that is really not geared towards universal elementary education has yielded little result. While there have been some impacts, a problem of such magnitude demands a holistic approach. Ensuring every child-boys and girls- goes to school requires political will. Prevalent social attitude, poor quality schools, the resource crunch, unmotivated teachers, and insensitive administration all converge to defeat the very purpose of well intended policies and programs. Some officials acknowledge success in select pockets and admit that unless the entire system is geared towards bridging the gap, little will change"(5)

This present paper has no intention to go into detail of the status of girls' and women's education in all the countries in South Asia, rather it tries to highlight the main problems of girl and women's education in Nepal and analyze the effectiveness of various measures undertaken by the Government of Nepal to improve the situation of girls and women's education in Nepal.

Constitutional Provision on Equal Rights for Men and Women in Nepal

From the very beginning, the Constitution of the Kingdom of Nepal has been awarding equal rights to men and women. Particularly the Constitutional of 1990 which was promulgated after the people's revolution to restore democracy limiting the power of the king has following things to say in its Chapter III Fundamental Rights:

- No citizen of this country will be discriminated against under law on the basis of religion, caste, creed, sex and faith.
- The State shall not discriminate against citizens on the basis of religion, caste, creed, sex and faith.
- But the State can enact special legal provisions for the protection and development of women, children, the old, and physically disabled or persons disadvantaged from the social and economic point of view.
- There shall be no disparity in the remuneration for men and women for similar work.

Special Measures for the upliftment of the Status of Women under Different Development Plans

As mentioned earlier there were some efforts to enhance the status of girls and women since 1970s. The Fifth Five Year Plan (1975-1980) made provision to appoint women teachers in primary schools to attract more girls student to primary schools. Similarly the Sixth Five Year Plan (1980-1985) made program to improve girls and women's position in number of fields. The Sixth Five Year Plan mentioned that following steps will be taken to improve girls education in Nepal:

- Steps will be taken to involve women in agriculture training programs designed to increase agricultural productivity.
- Women will be provided necessary training, capital, and marketing facilities through cooperative societies in order to enable them to be engaged in cottage and rural industries during slack agricultural seasons.
- The participation of women in formal, non formal, functional adult education and health and nutrition education will be increased.
- Increased employment opportunities will be made available to educated women.
- Laws and regulation obstructing participation of women in development will be reformed.

The Seventh Five Year Plan(1986-1990) even went further and made following additional promises:

- Special arrangement will be made to increase the access of women to education in remote areas.
- In order to expand female education scholarships and hostels will be provided in remote areas
- Female students in remote districts will be provided free textbooks up to fifth grade.
- Female students in the remote districts will be given the opportunity of studying in secondary schools without having to pay tuition fees
- An accelerated part-time education system will be developed for out of school children.

The Eighth Five Year Plan (1992-1997) has included following objectives:

Special emphasis will be placed in increasing the participation of girls in education. Special program such as the distribution of school uniform, provision of scholarships and awards to schools attaining high female enrollment will be extended in order to attract girl to be admitted into schools and to develop the habit of regular school attendance without dropping out. The policy of giving priority to appointment of female teachers in primary schools will be pursued and appointment of at least one female teachers in a primary school will be mandatory.

In order to implement various measures mentioned in the National Development Plans, the government has setup a separate Ministry of Women Affairs and Social Welfare to over see all the activities related with the improvement of the status of girls and women in Education and in other fields. The Ministry is headed by a full Minister or State minister who is usually a women Member of Parliament. Since the activities related with women's development is spread over in various Ministries, her work becomes one of coordination of all the Ministries which have girls and women improvement programs. Because the coordination is a difficult task the Ministry has not shown any effectiveness in enhancing the status of women significantly as yet. Nevertheless this demonstrates the determination of the government to work for women's development in Nepal.(6)

Status of Women'Education in Nepal

The Educational planners of Nepal all along believed that coeducational system is good for the country, because purda system i.e covering the face of the women in front of strangers, is not very common in Nepal as it is in Bangladesh, India, and Pakistan . The first serious plan of Education was the National Education System Plan (NESP) (1971 1976).The plan said" The constitution of the kingdom of Nepal provides equality of men and women in solemn reaffirmation of the healthy social tradition, which enjoins no purda system nor any form of segregation on the grounds of sex. Under our age-long social customs, women take part in daily life on terms of complete equality with men. In view of all these things, preference will be given to co-education under the National Education System. Separate educational institutions for men and women naturally will be costly proposition. Because of the dearth of able and trained teachers and because of shortage of educational materials, in general, it will be the policy of His Majesty's Government to encourage coeducation al all levels. Those educational institutions that are operative smoothly for the exclusive use of men and women will however be allowed to continue."

Because of the policy to promote the co education system, most of the schools are coeducational institutions. Nevertheless there are sizable numbers of separate

institutions exclusively meant for girls and women in various parts of the country. But whether due to coeducational system or for other reasons, the enrollment of girls remained low in Nepal in all types of schools.

The Enrollment of girls at various level of education between 1951 to 1979 is given below:

Level	1951		1961		1970	
	No of Students	% P.C.	No of student	% P.C.	No.of Student	% P.C.
Primary	8505	2.3	182533	12.0	4025520	18.1
Secondary	1680	1.7	21115	8.0	172853	16.1
Tertiary	250	2.8	5143	5.0	26777	18.1

As mentioned earlier the Government of Nepal has been taking a number of decisions to improve the condition of girls and women's education such as scholarship for girls student to stay in boarding schools, provision of free text books from grade one to high school level, free school uniforms, mid day meal for day scholars. But they have not been implemented properly. At the same time the Government of Nepal with the help of UNESCO and the Government of Norway implemented a project titled "Equal Access of Girls' and Women's Education" in 1970. Under the project a number of girls hostels were constructed. The girls from remote areas who have passed primary education were recruited as potential teachers. The girls were provided secondary education and primary teacher training and then they were sent back to their respective places as primary teachers. This scheme had helped to increase female teachers in the primary schools in remote areas as primary school teachers. This had helped to increased the number of female teachers in the country. But when the Government made a law that all the teachers should pass the School Leaving Certificate Examination (S.L.C), the girls from the remote areas, could not pass that tough public examination. As a result the project was discontinued .

Progress in the Girls Education in 1980s.

Following data shows the progress in education in 1980s.

Table No 1: Increase in Primary Schools and Enrolment.

Items	1985	1886	1987	1988	1989	1990	1991	1992
Schools	11869	12186	12491	13488	15834	17842	18694	19498
Enrolment(in 000)	1812	1857	1952	2108	2526	2788	2884	3034
Female	30	30	31	32	35	36	37	38

(研究会報告)

第 23 章 ブラジルにおける女子教育の課題

江原裕美

1. はじめに

ラテンアメリカ諸国は全国的な就学率においては、ジェンダーギャップが少ないことが知られている。初等中等教育では、女子の就学率が男子を上回り、また留年・中途退学などの統計でも女子が男子よりこのましい数字を示している事例が少なくない。また、高等教育においても、専攻分野の違いは残るが、女子学生が占める割合は半数ないしはそれ以上を示していることも珍しくない。

しかしながら、どの国においても国内に目を向けると、所得、社会階層、民族、地域などによって女子教育の実態はきわめて多様である。女子教育の問題は、その社会におけるジェンダーのありようと深く関係しているため、学校教育や教育行政における女性のプレゼンスについても広いパースペクティブからの分析が必要となってくる。

ブラジルの場合、日本の 2.3 倍という国土に多様な自然環境、人種民族、文化環境がちりばめられ人々の暮らしも大きく異なることから、一括して女子教育の問題を語ることは非常に難しい。とはいえ同一の言語がこの広大な地域全体に通用しており、カトリックが宗教上の多数派を占め、学校制度も共通であって、国家としての統一性は明らかである。

以上の点を踏まえ、ブラジル社会における女性と教育について概観することを試みた後、サンパウロ大都市圏とアマゾン地方の学校の実態から、ブラジルの女子教育の課題について分析を試みる。

2. ブラジル社会における女性と教育

植民地時代

ポルトガルによる「発見」以来、植民地時代が 300 年余りも続き、奴隷制度がおおよそ 350 年にわたって継続したブラジルでは家父長制と奴隷制度が女性の地位に決定的な要因として影響を与えた。

植民地は奴隷所有者の白人、奴隷の黒人という人種による厳格なカースト制度を骨格としていた。17 世紀に発達したサトウキビの大農園エンジェニョは広大なサトウキビ畑を所有する領主の館カーザ・グランデを中心に、執事の館、奴隷小屋、製糖工場や火酒工場、礼拝堂などが備えられ、生活の全体がそこで完結するような経済的、社会的、文化的単位となっていた。この単位は家父長を頂点とする男性優位の支配と服従の構造を作っており、豊富な奴隷労働力が白人の生活すべてを支えていた。

そこで白人女性に要求されたのは、結婚して子供を生み、家の存続結合に奉仕するという妻、母の役割のみであった。読み書きや計算など、男性には必要とされた技能も女性には与えられなかった。女性は固有の権利を有することなく、父親や家長に絶対的な服従を要求されることになる。外界との接触が少ない暮らしの中で、白人女性は男性に依存して暮らす習性を身に付けることになった。一方、黒人女奴隷や平民の白人女性は植民地社会体制の中で経済的に自立して暮らす術はほとんどなく、男性の性的、経済的搾取の元で生きていかざるを得なかった。女性を下に見るこうした植民地的生活様式や社会制度は女性

自身にも受動的な態度を植え付けることになった¹。

独立から「ブラジルの奇跡」まで

1822年にブラジルが独立して帝政期に入り、都市化が始まると絶対的な家父長制度は幾分後退を見せ、女性の生活範囲も拡大した。これに応じて白人女性には教育のチャンスがもたらされた。妻、母となるだけの教育から、読み書き、算数も教えられるようになった。1888年に奴隷制度が廃止され、19世紀から20世紀はじめにかけて工業化が始まると、ようやく教育を受けた女性に雇用のチャンスが与えられるようになった。しかし、こうした変化も上流階層の女性に限られ、下層の女性は依然として搾取と無知の中にあつた。1889年の数字では、初等教育への就学率は12%程度、1890年時点で、全人口1433万3915人中、読み書きができる人数は、212万559人、すなわち、全人口の85%が読み書きを知らない状況にあつた²。

20世紀になり、いろいろな職種が女性に門戸を開くようになり、上層の女性の態度には社会生活へ向けての開放的な変化が現れてくる。女性の権利の伸長を求める運動は19世紀末から開始されていたが、1920年代には女性の参政権運動が組織化された。1934年には21歳以上の女性に参政権が与えられた。こうした運動は上層を中心とした女性のものであり、大多数は旧来の生活を維持していたといえる。教育は、20世紀に入つての人口増加の中で、まだ限られた人々にしか普及していない状態であつた。1900年、15歳以上の成人975万2111人中、非識字率は65%、1920年に至って人口は1755万7282人に増加していたが、非識字率はやはり65%を数えていた³。中等教育の公立学校（連邦立、州立、市立）は1912年で全国合計26校、生徒数は2976人に過ぎなかった⁴。

第二次大戦をきっかけに、ブラジルは工業化を進め、都市化も加速した。都市人口は1940年の31%から1950年の36%、そして1960年には45%へと増加した⁵。人口の都市への集中は識字能力の必要性を改めて示すことになった。成人非識字率は1940年で56%、1950年でも50.5%に達していたのである⁶。大戦後の経済の混乱、インフレの亢進、1964年の軍事クーデターなどの出来事は大戦中休止状態となつていた女性たちの運動を再び目覚めさせることとなつた。1960年代は法律の改正やカトリック教会の態度、アメリカの女性運動の影響などにより、女性の意識に変化が生じた時期だといわれる。軍事クーデター後の「ブラジルの奇跡」と呼ばれる経済成長期には、女性の高等教育への参加、女性の社会進出が増加した。

1975年以降

1975年の国際婦人年、メキシコで同年に開かれた第一回世界女性会議はブラジルにおいても、女性問題におけるエポックメイキング的な意味を持った。下層女性をも含むフェミニズム運動の出現をもたらし、女性運動は大きく前進した。それから四半世紀、軍事政権が終わりを告げ民主化が進展する過程において、行政機関による女性問題への取り組みも拡大し、ブラジルの女性はさらに雇用機会を獲得し社会的参加の幅を広げている。

独立以降の過程において、教育はゆっくりと拡大していたが、特に1960年代以後の伸びが著しい。1960年、7歳から14歳の年齢層の就学率は約50%、成人（15歳

以上) 非識字率は46%に達していた。軍事政権は国民の識字率向上を目指し、機能的識字理論に基づく全国的な識字運動(MOBRAL)を展開した。また学校制度の整備により就学率は着実に増加した。1970年には成人の非識字率は42%、1980年には33%へと下がった。1990年には上義務教育年齢の90%は就学し、成人非識字率は22%となり1960年から見れば半減した⁷。

この間、全体としての男女の格差は縮小している。1960年、男性の平均在学年数が2.4年、女性のそれが1.9年であった。しかし、1970年には2.6年と2.2年、1980年には3.9年と3.5年、さらに、1990年には5.1年と4.9年にまで縮まった⁸。

さらに、90年代の進展も含めて教育段階別に見ると、1997年度において、成人識字率は84%に上昇し、女性と男性は同率となった。初等教育純就学率では男性に対する比率は94%となっているが、中等教育純就学率は男性に対して103%と、男性を上回る数の女性が就学している⁹。教育における数値上の男女格差は大きく改善されたと言うことができよう。

3. ブラジルにおける女性問題への取り組みと教育

行政の制度整備

第一節で述べたように、1975年以降、世界的な運動と共振しながらブラジルの女性運動は大きく前進し、行政機関等による取り組みも広がった。1985年に法務省の独立機関として作られた「女性の権利に関する国家審議会」は1989年まで活発に活動した。地方行政においては1983年からはサンパウロ州とミナスジェライス州を皮切りに「女性州審議会」が開設され、さらに市でも「女性審議会」を設けるところが増加し、保健、教育、法律、労働、政治、都市計画などに関して女性差別の改善が促された。

現在も国レベルの「女性の権利に関する国家審議会(Conselho Nacional dos Direitos da Mulher)」¹⁰がある。州ではサンパウロ州を例にとると、「女性の状況に関する州審議会(Conselho Estadual da Condição Femenina)」、州内の各市にも同名の「市審議会(Conselhos Municipais da Condição Femenina)」が置かれ、女性に対する各分野での差別の状況を分析、活動計画を立案し、広報している。

性教育と教科書見直しの主張—1980年代—

女性と教育に関しては、サンパウロ市をとりあげると、第1回の国際女性会議以降、70年代終わりから80年代半ばあたりを中心に、女性差別(平等のための教育)およびセクシュアリティの教育が主に問題となり、1990年代初めに至っている。

サンパウロのNGO、女性情報センター(Centro Informação Mulher)の所蔵資料からみると、1970年代後半から、女性差別と学校教育の関係を問う視点が出始め¹¹、1980年代に入ってから学校における性教育のあり方や、家庭での性教育について記事が見られるようになった。エイズの問題が深刻さを増すのに伴い、学校での性教育を求める教師の声も強まった。伝統的な家庭観や女性役割の観念が抜け切れない中で、性をオープンに教えることについては抵抗があった。性教育が、民主化に役立つものか、更なる抑圧を招くのか、学校にどのように導入すべきなのかなどについて議論がなされた¹²。しかし、現在で

は国民世論の大多数は学校での性教育を支持するようになっている¹³。現在に至り、学校カリキュラムの中で、性教育(Orientação Sexual)は、倫理、健康、労働と消費、文化複数性と環境、と並んで、横断的なテーマとしてさまざまな科目で行われることとされている。

続いて問題となったのは、学校教科書の中に見られる女性差別であった。フェミニズムの観点から固定的な性別役割分業を示す表現について抗議がなされた¹⁴。このテーマに関する関心は1980年代半ば過ぎまで活発であったが、その後も各所で続けられた。1983年12月にはサンパウロ州女性状況審議会と学校教科書についての協約が結ばれ、1984年2月から1985年3月にかけて、小学校4年までのサンパウロ州の教科書について内容の分析が行われることが決められている。同時期に、(年は1984か1985と推定されるが)「教科書における女性差別」と題したフォーラムも開かれた¹⁵。

サンパウロ市による取り組み—1990年代—

この後1990年から1991年にかけて、サンパウロ市においても同様の試みがなされている。女性差別に対する関心がさらに下のレベルに広がってきたことを示している。

1990年にはすでに「女性特別調整機関(Coordenadoria Especial da Mulher)」が作られていたが、その中に「教育分野コーディネーター」とそのチームが置かれている。このチームによる「女子教育プログラム」は、1990年民衆教育を含めた野心的なプログラムを作ったが、1991年にその計画を縮小して実行することになった¹⁶。多少長くなるが、資料から要約すると以下のようなものである。

プログラムでは、学校が現状維持の手段として、支配と差別の関係を教える役割を果たしている一方で、民主主義の実践、異なるものとの共生と平等を教え不平等と闘う、解放と意識化の手段ともなりうると述べ、次のような二部からなる活動計画を立てた。

第一部のテーマは民衆教育と学校内における女性差別という二つであった。

1. 1 「女性のための市立学校」設立を視野に入れた民衆教育プログラム

ここにおいては、地域や職場において指導的な立場にある女性たちを中心に、女性問題についての意識化の波及効果を狙って実践的教育プログラムを提案している。掲げられた目的は、

- 1) 女性の差別と抑圧への意識化
- 2) 地域や職場のリーダー女性たちへの教育
- 3) リーダー女性たちが能力発揮するための支援
- 4) 理論と経験の統合
- 5) 階級またはジェンダーの解放のための行動に参加するための、経験に基づく組織化のための教育
- 6) 参加型の学習の実践
- 7) 子供や青年の新しい学習に導くため、教育と保健関係労働者の統合

というものであり、次のような条件を満たすような一連のセミナーを行った。

- 1) ジェンダーの形成を階級および人種の観点と組み合わせること
- 2) 経済、政治、イデオロギー、文化の局面を結合させる
- 3) 搾取、抑圧、差別から生じる問題への接近
- 4) 過去の歴史と現代史。目的に基づく予測と状況分析。

実戦経験に結びついた理論分析。6) 参加型学習の実践。7) 個別と総合。

1. 2 学校内での差別の問題

カリキュラム、教材、学校内の社会関係を主たるテーマに、女性の差別された状況を変え、学校内においても女性が自らの権利を意識するように以下のような多様な活動を行うことを同機関は提案している。

- 1) 学校カリキュラムの形成、評価、見直し。
- 2) 教材の内容の評価。
- 3) 性的差別と女性の選択の幅を広げる必要性について情報を広める。
- 4) 性教育を研究し、学校教育に位置付ける。
- 5) 教職員集団に向けた教育キャンペーンの総合的プロジェクトを開発する。
- 6) 性的人種的差別に対処するための、教授—教育学的実践について、教員に対し現職教育プログラムを開発する。
- 7) 保育所の拡大の提案。
- 8) 保育所職員のための原色教育プログラムの開発。

特に、女性問題をカリキュラムと教材の中に完全に組み入れ、女性の歴史において重要な出来事について行事を計画するよう提案している。そのため、市立学校で使われているすべての教材の検討を行う年と位置付け、生徒と教育の議論も反映していくべきこと、そして、各分野の知識を総合し視聴覚教材も含んだ永続的な教材の開発が必要であることを強調している。

活動計画第二部としては、1990年度中に州教育局と同計画について話し合いを持ったこと、また、女性による市民運動や教職員団体、保健職員団体と4度にわたるセミナーを行い、第一部の計画について議論したことを報告し、以下のような決定を明らかにした。

1991年度は1. 2に示された問題を第一に扱うこととする。そのために、a)調査、b)学校における差別に関するセミナー開催、c)新しい学校教科書のコンクール、d)学校カレンダーに女性にかかわるいくつかの日を盛り込むこと：3月8日＝国際女性の日、4月30日＝全国女性の日、9月28日＝ラテンアメリカ再生産の自由への戦いの日、10月10日＝女性への暴力に対する戦いの日など。

1. 1で示したテーマを真の民主主義のための人権(cidadania)の教育の一環と位置付け、モニター育成コースやテーマ別セミナー、教師のためのコースなどを計画することが上げられている。また、「女性と教育、文化、余暇」をテーマに行政機関と民間団体を一堂に集めたフォーラムを開催することとなった。

このような動きの後、現在においては、先に述べた州や市の審議会では、教育は最大の問題とはなっていない。これら審議会の現時点でのより大きな関心は人権問題であり、特に女性への暴力に対する対策が急がれている。

これらの経緯からブラジルにおいては、第1回女性会議後のフェミニズム運動の盛り上がりのもと、80年代から90年代初めを通じて、学校外においては女性を意思決定の場に送り出すためのエンパワーメントを目的とした教育が目指され、学校内においては性教育と教科書見直しを軸に、教育の中にある女性差別をなくしていこうとする動きがあったことが明らかとなった。

4. ブラジルの学校における女子教育

現時点では女子の学校教育はブラジルでいかなる様相を見せているだろうか。

大きな特徴としては第一に国全体の就学率、非識字率に関しては前節で述べたように、女子と男子の間で大きな違いを見せてはいない。男性と女性の差は縮小しており、むしろ、中等教育においては女子の就学率が男子を上回っている。

第二に制度的にも女子生徒と男子生徒をほとんどの局面で区別しないということが上げられる。女子生徒と男子生徒を比較するという意識が教師の側にも薄く、学習上の好みや学力の達成度などについて尋ねた場合などそれを聞くこと自体意味が理解できないという教師も多かった。サンパウロ市内において、女子のみの学校は私立でも発見できなかった。

第三の特徴は女性教師のしめる割合の高さである。これについては統計が示されているが（グラフ1参照）、ブラジル全体で初等中等教育の教師に女性が染める割合は85.7%に達している。この数値はブラジルを大きく5つに分けた地域別に見ると多少の差はあるものの、ほぼ共通しており、男性教師の割合はどの地域でも20%以下である。この傾向は学校現場にとどまるものではない。これまで訪れたいくつかの州においては、教育行政分野でも、州や市の教育局職員の大部分、そしてしばしば長も女性であった。クイアバでは、州の教育局の各部局から総勢20人が一堂に会したが、そのうち男性は一名であった。パラ州においては州の教育長官は女性である。幹部、職員ともほとんどが女性であり、教育局で男性を見かけることはごく少ない。

現在の、就学率の男女差の少なさ、女性と男性の同一視、教師の女性化という先にあげた特徴は近年の改革の結果であろうか。また、これらのことをもって、即ブラジル教育制度のジェンダーギャップのなさを示していると理解できるであろうか。地域の格差は非常に大きいという、また社会階層によって通学する学校が異なる実態がある。女性教師の割合の高さも、むしろ、植民地時代から形成されていた、子育ての一環としての、「教育は女性の仕事」という概念の影響や、教師の地位や給与が男性をひきつけるものではないという社会経済的条件によるとも考えられるからである。ジェンダー概念は文化の深層に根ざし、教育に限らず、社会のさまざまな側面で微妙な形で表出されることに留意する必要がある。ブラジルの現在の女子教育を捉えるには歴史的な視点と、文献資料のみでなく実際の観察と当事者からの意見聴取が必要であろう。

学校訪問による実態調査から、現在の女子生徒と女子教員に焦点を置いて、ブラジルの女子教育の現状と課題とを考えてみたい。

5. 学校調査から

ブラジルは広大であり、地域や社会階層による差が大きいことは先に述べたとおりである。しかし、教育行政の指揮下にある制度であり、学校文化が持つ共通性を考慮すれば、学校を実際に訪問することの意義は決して小さいものではない。特にジェンダーのように数値で表すことのできない要素は、当事者や周囲の関係者からの情報が手が必要となる。その場合学校を選択することが重要であるのはいうまでもない。

いくつもの学校を訪問する中で、ブラジルの学校は、男女の差や、男女別の取り扱いを認めないことを教育の場における不文律としているのではないかと思われるほどであった。しかし社会的にはブラジル女性は女性らしさを削ぎ落として男性と競争するという姿勢よ

りも、むしろ女性としての立場を最大限生かす方向で目的を実現させようとしているかに見える。レディファーストのマナーが徹底していながら、女性への暴力が頻発し、巧みな恋の駆け引きを楽しむ一方で女性の一人親家庭の多さといったコントラストもまた見られる。

疑問を明らかにするため、女子教育がもっとも問題として表れる可能性が高い学校をいくつか選んで訪問した。そのうちの二つについて報告・考察を試みる。(1)の学校を選んだ理由はブラジルで急速に進む都市化の、負の象徴とも言えるファベラ（貧民街）にあることである。ファベラにおける貧困、犯罪発生率の高さ、社会サービスの質の悪さなどがたびたび報道されるが、中産階級以上の子女が通う私立学校で見えないものが、ファベラのような環境においては、女子教育の中に課題としてあらわれる可能性が高いと思われた。

(2)の学校を選んだ理由は、アマゾン地方の独特な気候風土の中にあつて、大都市周辺地帯とはいえ、より自然に近く暮らす人々が多い環境は(1)の学校と異なるためである。このような対照的な二つの学校の比較から見えてくることを報告したい。

(1)サンパウロのファベラの学校から

2000年1月23日、同24日、同30日、サンパウロ市立カンポス・サレス小中学校（1生から8年生まで）を訪問、先生方から話を聞いた。サンパウロ最大のファベラ（貧民街）と呼ばれるヘリオポリス(Heliópolis)は、人口80000人に達しているとされるが¹⁷、同校はその地区にある学校の一つである。近年、経済的社会的に疎外的状況にあるファベラという場所にありながら、地域社会に開かれ、住民の大きな支持を得た教育活動を行っていることで知られるようになった。

サンパウロ最大のファベラ：ヘリオポリス

ヘリオポリスは1970年代に道路の建設計画で転居を余儀なくされた別の場所のファベラ住民を一時的に滞在させるための場所であった。この土地はある機関の所有であったが、計画通りの住宅建設もされないまま年数が過ぎ、70年代の終わりには現状を追認する形で州により水と電気を供給されることになった。その後も家賃を払わずに大都市に住める魅力に惹かれて人口の流入は止まらなかった。建設禁止条例も無駄であり、警察の目をかいくぐって家は建設され続け、増え続ける住民同士のけんかや土地をめぐる争いが絶えなかった。

最近の調査によれば、面積100万平方メートルのこの地域に住む世帯数は13300、人口は約8万と見積もられている。家の95%は、石ないしはレンガを使って自ら建設したもので、残りはバラックである。月収は最低賃金（2000年3月現在151ヘアル＝100から120ドル）が1から5つ分の範囲にある。水供給については世帯の58%、電機については世帯の67%がヤミで引いている¹⁸。

住民の多くはブラジルの中で最も所得が低い地域である北東部の出身である。世帯の49%が母親を戸主に持つ¹⁹という事情も生活のきびしさを増幅させている。また、麻薬の密売組織がこの地区には深く根を張っており、口の堅さ、周囲との協調が要求され、これが守られない場合は命にかかわる危険がある。同時にそれが地区の安定を保つ働きがあり、

住民にとってはファベラ内の安全は他の地区を上回る。しかし、別地区の麻薬組織とは熾烈な対立があり、1999年12月から2000年の3月までの間に、対決が5回、死者28人を出している²⁰。

ファベラの学校

カンポス・サレス小中学校（1年生から8年生まで）は3部制で、全体で生徒数1350人、若干女子が少ないということである。教師は60人で、そのうち6人が男性である。

学校はブラジルの学校にはよく見られる高い塀で囲まれているが、塀に描かれている子供や家族の絵は親しみを感じさせる。門は閉じられておらず、入り口まですぐ来られるようになっていた。（ブラジルによく見られる例は生徒の出入りする時間のみ門が開かれ、後の時間は閉められているというものであるがこの学校は違っていた。）校舎は平屋建てのごく普通の学校らしい作りである。飾り気ない建物で、中庭は修理中、窓の外には制作中の展示作品が無造作に置かれていたりして、整然としていないが、クリスマスが近かったため玄関の正面にキリスト生誕のミニチュア人形類が飾られていた。11月30日に訪問したときに会った生徒たちは明るかった。

生徒に関しては、生活の厳しさを反映して独特の問題を抱えている。男女とも毎年10%くらいが退学するという。仕事のために退学していくケースが最も多い²¹。男子生徒のほうが早く退学する傾向があるのは、男子の場合ファベラの中では強くなくてはならないとされており、仕事をするのが家族から期待されているため、という理由が大きい。また、麻薬取引と家族が関係しているような場合には引っ越していく例が多いという。そういうケースが2ヶ月で7件あった。女子の場合は仕事による退学の他に妊娠という問題が起きるということである。ファベラにおける女子の「結婚」（正式な意味での結婚ではないことが多い）年齢は大変早く、8年生を卒業すると翌年あたりから、すなわち16ないし17歳くらいで結婚していくことが多いという。

生徒の家庭に関して、父親は非常に多様な職業についているが、危険な仕事も多いという。母親の場合、ほとんどがメイドである。独身のまま子供を持ったという母親も多い。家庭的に恵まれない子供たちが多く、もっと良い生活を望み、男子はサッカー選手を、女子は先生か主婦になりたいという夢を持っている子供がほとんどである。

学力的には低く、4年生を修了しても識字能力が備わっていないことが多い。そのため学習補助を行う教室を開いている。特に学力に男女差があるということはない。教師は男女別ということあまり意識していない。特に男女別の科目はなく、体育も普通は混合で行い、それがうまくいかない場合のみ男女に分けている。女子の月経の場合も特に考慮することはない。

しかし、体育の場合欠席率に男女の違いが現れている。体育はカリキュラム内の科目ではなく、課外活動として45分を1週間に3回行っているという。ただ、課外活動という意識があるせいか、女子の欠席が多いと教師は語る。それは、家庭で弟や妹の世話、家事の手伝いをするので、母親が女子生徒を家においておきたいためである。学校では弟や妹を学校に連れてきてよいと呼びかけ、女子生徒に体育に出席するよう促している。

性教育は特別にやるのではなく、各教科でそれぞれアプローチしている。ジェンダーの

問題については、男女差別に特化するのではなく、差別一般を取り上げる授業の中で扱っている教師たちもいる。教師により視点が異なるが、内容はファベラという土地柄を反映して、失業、教育、暴力、住まい、飢えなどを取り扱うことが多いという。教育コーディネーターのロゼメイレ先生は、女子の妊娠問題を踏まえて、避妊教育が必要ではないかと考えている。

校長の説明では、近年、政府はより多くの生徒を学校に送るべく、アクセスに力を入れてきたが、教育内容の質が低下している。それは、生徒数が増えたためではなく、学校が子供の住む世界に対応することができず、教師の訓練や熱意が足りないことによると彼は考えている。また、教師に関していえば、教師が年間合計105日有給で休める制度があり頻りに休むために授業に穴があきがちな問題を第一にあげる。そして、「教師の女性化」というべき現象もあげる。この学校でも例にもれないが、教師の大多数が女性である。その理由は、給料が低く、職業として安定していないので、男性に人気がない職業であるためという²²。教師の仕事に性別は重要ではないが、伝統的に教育は育児の延長として女性の仕事と見なされてきたという経緯も無視できないであろう。

通常、ファベラは外部の人間には危険な場所とされ、出入りするよそ者は少ない。しかし、校長と歩く限りまったく危険がなかった。ふつうの町中を歩くより、危険が少ないとすらいえる。住人はボランティアで公共施設の建設に携わるなどお互い協力しあっている。校長は住民の多くと知り合いであり、気軽に挨拶しては家に立ち寄りたりする。地域に開かれた学校の例として新聞にも紹介されたことがあるカンポス・サレス学校の日常の様子をかいま見ることができた。住民は社会的に疎外されていると感ぜられるこの地域でのこうした校長や教師の活動を誇りに感じているという。校長は学校内の成人クラスに親を勧誘したり、途中で学校をやめている青年や少女に気軽にくるよう声をかけていた。見るからに若い十代の妊婦もいる。子どもは声をかけられるとうれしそうに返事をして親しげな様子を見せる。

初めてファベラの中の民家数軒に入ったが、冷蔵庫もテレビも完備していること、中には2階屋もありステレオセットまでそろっているのに感心した。しかし、住民はファベラには行政の支援の手も少なく、社会から無視されていると感じている。カンポス・サレス学校のような例が報道されること、この学校への圧倒的な支持があることは、そうした例が少ないことを逆に示しているのである。住民自らの自助努力が盛んであることの意味もそこにあるといえよう。女子教育も地域全体の改善への取り組みとあいまって、なされるのが重要といえよう。

(2)ベレン市周縁地域の学校

パラ州はブラジルの北部に7州の一つである。ベレン市が州都である。保育園から成人教育の段階まで州全体で233万人が在籍しているがその構成は表1のとおりである。義務教育段階年齢の生徒数はでは1991年に88万人であったのが、1998年には125万9千人に増加している。その結果、就学できない子供の割合は91年の20.2%から98年の4.0%へと大幅に減少している²³。現在、教育を州立から市立化する途上にあり、1995年から1999年にかけて、第一課程の州立学校への登録者数は26.82%の減少、市立校の102.56%の増加である²⁴。

課題となっているのは、留年率、および中途退学率の高さと、これに関係して該当年齢以外での在籍率の高さである。(前者については表2と3, 後者については表4を参照。) 学校段階全体にわたり登録者数は拡大しているが、表2と3に見られるようにそれに伴う質の向上、学力の向上についてはまだ課題があるといえる²⁵。就学者が拡大している農村部や半農村部における教育についてはそのことは特に緊急の課題となっている²⁶。女子の教育については統計上男女別のものが出ていないため留年等の数値を男女別に検討することはできないが、全国的にならせば格差が少なく、中等教育にいたってはむしろ女子の方が好数値を示しているのは前述したとおりである。しかしながら、地域により、学校教育の場にもジェンダー役割の影響が表出しているのであり、これから報告する学校もその一つである。

ベレン市周縁部にある州立「マリオ・バルボサ」小中高等学校(Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Mario Barbosa”)は、第一課程(1-8学年、義務教育)、第二課程(1-3年)をともに備えた男女共学の三部制で、生徒数は2,221名、校長1名、副校長3名、教師63名²⁷を数える。日本の小中学校に相当する。平屋建ての木造校舎がいかに南国という暖かい雰囲気を醸し出している。

アマゾン地域にあるという特性を生かして、生徒たちには地理や歴史の授業の折りにこの土地の環境的価値を教えている。学校には各学年の教室と、食堂と資料室、職員室、行程などがそろっているが、教材や実験道具、図書などは全く不足している。しかしながら、小さい生徒たちは校長先生に親しく近づいて抱きつき、大きい子たちもゆったりと穏やかな様子である。中学生くらいの子どもたちは好奇心の固まりのようで珍しい外国人の後をぞろぞろとついてきた。後者の内外で遊ぶときの声は非常ににぎやか、音楽の授業では教室全体が振動するような歌声に包まれるほどで、生徒たちはエネルギーにあふれている。

しかし、副校長によれば生徒たちが抱える問題は多様である。

ベレン市はアマゾン川河口に位置する、パラ州の州都である。その周縁部に位置するこの学校のあたりは大きな産業や商業活動もなく、失業ないし不完全就業が大変多く、住民の平均的所得が低い²⁸。大部分はインフォーマル・セクターでの仕事を生活の糧にしている。当地区は基本的保健・衛生設備が不足するなど都市基盤も不足している。失業やアルコール中毒、売春、家庭内での対話の欠如などに起因する崩壊家庭が数多くあり、親の養育態度にも知識や愛情の不足が見られる。これらは学校内での生徒の行動や振る舞いに反映しており、ギャング集団の横行やその他の問題を抱える集団の出現、学習に関する無関心などが生じている。

女子の場合、早熟であり、正式でない結婚に若い年齢で進むことが多い。そのため、学年が進むにつれて男子生徒の数が女子生徒を上回る結果となっている。第二課程のクラスでは男子が3分の2ないし4分の3ほどを占めており、明らかに女子が少なかった。女子がなぜ、そうした早い男女交際に踏み込んでいくのだろうか。教師の説明では、現在の生活が豊かでないため別の生活を求める気持ちがあること、学校を卒業しても良い仕事が不足していることから生活向上の望みが満たされにくいこと、家庭生活が恵まれない場合が多く安定した結婚を望む気持ちが強いこと、などをあげている。

学校では、「参加型教育的政治プロジェクト」(2000-2004)、「情報教育ラボラトリー建設プロジェクト」(2000)などを開始し、よりいっそう子供と地域の必要性に応じ

た教育を行う努力を行っている。

6. 考察 ―地域社会の必要に応える女子教育を求めて―

ブラジルの学校は私立学校はもちろんのこと、貧困層が多い地域の公立の学校においても、男女の平等な扱いについてはかなり徹底しているといえる。しかしながら、ファベララの例が示すのは、家庭や地域の環境が大きな要因となり、学校生活の中にジェンダー格差を表出させるということである。体育の時間には女子を出席させないで家の手伝いをさせるという親の行動、小さい兄弟の面倒を見るのは女子生徒という構図は社会におけるジェンダー役割の現存を示している。ブラジルが男女差別への取り組みをしてこなかったわけではない。学校にある男女格差を取り除く努力は70年代終わりから行われてきたことはこれまで示したとおりである。性教育の取り組みや教科書の見直しをすでに実現させてきている。しかし、現在もなお社会には複雑微妙にジェンダーが根を張り、女性の前進を妨げている。カンポス・サレス学校の、地域の中に自ら飛び込んでいきオープンな関係を作る実践は、個別の女子の問題を拾い上げて対応することを可能にしており、他の地域においてもヒントとなるものだろう。

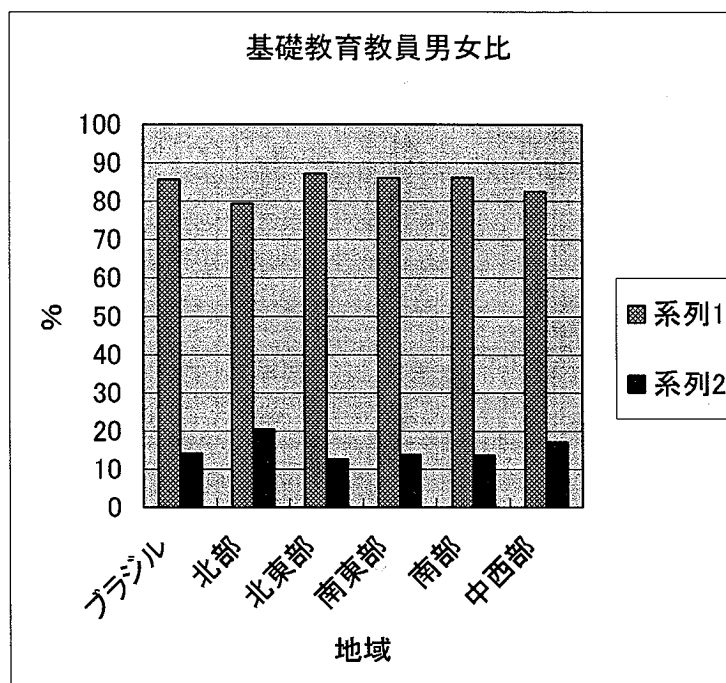
ベレンの学校はサンパウロの例とは異なり、自然と都市との入り混じる、大きな産業の少ない地域に存在している。インフォーマルセクター中心の都市周縁地帯という点では共通点があるが、卒業しても仕事がないという問題がある。豊かな南国地帯ではあるが学校卒業と雇用とが必ずしも結びつかない中で、学校教育の目的をどのように地域にあったものにしていくかという課題が現れてきている。女子の早婚として表出している問題は、実は地域が抱えている貧困、生活の質の低さという問題と切り離せないものである。学校は教室内での学力向上だけにその機能を限定させるのでは十分な教育の成果を上げることは難しいであろう。学校としてもこれを認識し、5年がかりの大きなプロジェクトでは地域社会を学校教育に関わらせ、巻き込んでいくことを最重要な目標としている。地域自体の意識の向上がどうしても必要となることは明らかであり、現在のプロジェクトの成否が重要である。

パラ州全体で見ると、州立学校の市立化、就学人口の拡大への対処、インディオ少数民族への教育、質の向上など多くの問題を抱える中で、女子教育の問題は大きな注目を浴びているとは言い難いが、生徒数に差が出るという事実からしても、ジェンダー格差の現れ方はサンパウロの例より大きなものがある。また、地域社会の教育に対する意識も低い。ただし、学校から歩いていける距離に多くの生徒が集中しているカンポス・サレス学校に比べ、こちらの学校は街道沿いであって、生徒は遠方からも通学しており、居住範囲は広い。ゆえに、この学校にあっては、一人一人の女子の問題に対応するのみならず、学校が担当する複数地域の一つ一つを地域単位として、その単位全体の意識向上を目指すような今後の取り組みが一層必要であろう。

女子教育においては、まず問題となるのはどちらの学校にも見られた女子の早婚、妊娠の問題であろう。この問題は、地域の経済社会的事情や文化的背景とも関連しており早急に解消するのは難しいかもしれない。しかし、生命の再生産のための権利と健康を保持するための知識や技能を与えることは早急に手をつけることの一つであり、学校で実施可能である。若くして異性とのつきあいを開始する両地域の女子生徒のために、彼女らを中

心的ターゲットにしつつも、生徒集団全体に対し、避妊のための教育と、生命の意味や人生について考えさせる広い意味での性教育が必要とされよう。

グラフ1 基礎教育教員男女比—ブラジル全国および大地域別—1997年
(系列1は女子教員、系列2は男子教員)



グラフ1 補足 基礎教育教員男女比 (数値) 1997年

	ブラジル	北部	北東部	南東部	南部	中西部
女子教員%	85.7	79.3	87.2	86.0	86.2	82.6
男子教員%	14.1	20.4	12.6	13.8	13.7	17.1

<http://www6.inep.gov.br/censo/professor.htm>

6.Sexo, Tempo Médio de Regência e Tempo de Magistério: Educação Básica より。

表1 ベレン州の教育 2000年

	登録者数	学校数	教員数
保育園	25433	463	1099
就学前	151209	3142	6538
識字教育	64632	2743	3579
義務教育	1618674	12890	55915
中等教育	264459	481	10230
特殊教育	10387	335	1246
成人・青少年	195352	109	6468

SEDUC(2000). *Encarte: Censo Escolar 2000 Dados Preliminares*. SEDUC(Secretaria de Estado de Educação Pará-Belém)より作成。

表2 ベレン州における義務教育留年率 (%)

合計	1 学年	2 学年	3 学年	4 学年	5 学年	6 学年	7 学年	8 学年
1995	46.41	65.68	42.79	36.36	32.95	42.08	39.16	27.41
1996	43.06	61.96	41.54	34.76	30.58	38.37	33.31	23.54
1997	40.54	92.58	38.24	31.38	28.03	31.37	24.57	17.82
1998	37.06	60.01	32.39	25.77	22.27	25.9	21.24	15.31

INEP/Ministério da Educação(2000). *Primeiros Resultados SAEB 99 Pará: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*. より。

表3 ベレン州における義務教育退学率 (%)

合計	1 学年	2 学年	3 学年	4 学年	5 学年	6 学年	7 学年	8 学年
1995	8.29	2	5.3	8.23	17.26	17.58	14.59	12.38
1996	7.07	1	4.3	7.45	15.77	14.37	13.98	12.94
1997	7.95	1	5.55	9.72	16.18	15.25	15.86	13.92
1998	8.8	1	7.68	12.1	19.4	15.41	15.43	16.68

INEP/Ministério da Educação(2000). *Primeiros Resultados SAEB 99 Pará: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*. より。

表4 ベレン州における該当年齢以外の子どもの在籍率 (学年別) (人数)

	1 学年	2 学年	3 学年	4 学年	5 学年	6 学年	7 学年	8 学年
1996	58.8	68.7	70.4	69.5	69.4	65.7	55.8	-
1998	55.1	68.6	70.4	70.7	70.8	67.4	62.8	59

INEP/Ministério da Educação(2000). *Primeiros Resultados SAEB 99 Pará: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*. より。

Summary

Development of Women's Education in Brazil

Hiromi EHARA (Teikyo University)

In the colonial days, Brazilian women were expected to serve only as wife and mother and not given the same education as men. After independence, they began to learn basic skills like reading, writing and counting. With the modernization of Brazilian society, women began to participate in the social movement to have equal rights. The WWII impeded various social movements including women's one, but they waked up after the War having new conscience. Education expanded moderately meanwhile.

The first International Conference of Women gave powerful momentum to the feminist movements in Brazil. In the national statistics gender gap in education disappeared. Women show the same literacy rate as men, and also their enrolment ratio in the primary and secondary education exceeds the ratios of men. The theme related to sex and gender in education (sex education in school, gender stereo-type expression in textbooks, etc.) were discussed widely in the 80's to change its focus on the violence in the 90's.

Brazilian education now has some unique characteristics; same or sometimes better enrolment ratios of women in education, philosophy of exactly the same treatment of girls and boys in school, and the excess of female teachers (generally female teachers are four times as many as men).

The characteristics mentioned above seem to imply the complete equality between women and men. But visits to some schools showed me big differences of women's participation among schools. In some schools girls quit school earlier than boys because of marriage or pregnancy. In other schools girls were not permitted to take part in the extra-curricular physical education because they had to help mothers at home. Gender appears in subtle ways in school life. To tackle with this, schools will need to have open door and cooperate more actively with the local community.

注

¹ 三田千代子「ブラジルの新しい社会と女性—「新生ブラジル」の誕生と伝統的価値観の狭間で—」国本伊代編著(2000)『ラテンアメリカ新しい社会と女性』新評論。

² Santos Ribeiro, Maria Luisa(1998).15th edition. *História da educação brasileira: A organização escolar*. Campinas-SP: Editora Autores Associados, p.81-85.

³ Ibid.

⁴ Op.cit.p.87.

⁵ Op.cit.p.138.

- 6 Op.cit.p.137.
- 7 Ministério da Educação e do Desporto(1996). *Desenvolvimento da educação no Brasil*.
- 8 Ministério da Educação e do Desporto(1996).
- 9 国連開発計画 (1999)『グローバル化と人間開発』p.272.
- 10 州知事から任命されたメンバーと市民レベルの代表者が半数ずつを占め、女性の問題を解決するために監督および政策提言を行う。会長は2000年11月末現在 Maria Filomena Gregori 氏。
http://www.wmulher.com.br/artigos/entre_direitos.htm
- 11 “La Educación: base de nuestra discriminación”, en *Revista Dona*, Barcelona/1977.
- 12 “O sexo dos anjos”, en *Isto é*, 12/9/1979.
“Por uma nova moralidade sexual”, *Folha de São Paulo*, 26/3/1980.
“Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão?” en *Temas em Debate*, Fevereiro 1981.
“Feministas e educadoras debatem papel do sexo no conhecimento”, *O Globo*, 22/6/82.
- 13 1993年ブラジルの十大都市で行われた世論調査では学校の中での性教育の実施を支持する割合が86%にのぼっている。(Ministério da Educação e do Desporto, *Parâmetros curriculares nacionais Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Temas transversais*, Brasília: 1998, p.291.)
- 14 “Preconceitos em livros escolares denunciados por grupo de mulheres”, *Folha de São Paulo*, 21/9/1982.
“Feminismo querem o fim da discriminação em livros didáticos”, *O Globo*, 22/9/1982.
“Sexismo na escola”, *Folha de São Paulo*, 22/12/1982.
- 15 以上はサンパウロ市にある女性情報センター(Centro Informação Mulher)の教育関係資料ファイルから。
- 16 Coordenadoria Especial da Mulher(1991). *Programa de Educação para Mulheres*.
- 17 Folgato, Marisa & Portella, Andrea “Una cidade chamada Heliópolis” en *O Estado de São Paulo*, 19/mar/2000.
- 18 Folgato, Marisa & Portella, Andrea. “Uma cidade chamada Heliópolis”, *O Estado de São Paulo*, 19/mar/2000.
- 19 2000年11月23日カンポス・サレス校の教育コーディネーターであるロゼメイレ・アパレシーダ・フィゲイレド(Rosemeire Aparecida Figueiredo)先生とのインタビューより。
- 20 Folgato, Marisa & Portella, Andrea. “Uma cidade chamada Heliópolis”, *O Estado de São Paulo*, 19/mar/2000.
- 21 以下は2000年11月23日カンポス・サレス校の教育コーディネーターであるロゼメイレ・アパレシーダ・フィゲイレド(Rosemeire Aparecida Figueiredo)先生とのインタビューより。
- 22 2000年11月23日カンポス・サレス校の校長ブラス・ロドリゲス・ノゲイラ(Braz Rodriguez Nogueira)氏の話から。
- 23 JICA(2000). Levantamento da situação educacional e dos Principais projetos da area nos estados das regiões norte e nordeste do Brasil, Vol.I. Brasília.p.257.
- 24 Primeiros Resultados SAEB 99 Pará. Ministerio da Educação.
- 25 教育先進州とされるサンパウロ州やパラナ州では4学年までを基礎的サイクルとし、その中では州令により原則的に落第を禁じる措置が執られている。パラ州でも同様の措置が執られている可能性があるが、数値的には落第留年の率は高い。該当年齢世を下回るか上回る生徒の在籍が10人中8人に上っているのもそのことと関連していると思われる。
- 26 Rita de Carvalho Nery Vanetta(sin fecha)Programa de Ensino Modular para a Zona Rural: Reflexões para o Fazer Pedagógico. Série Codornos COONTRATE.
- 27 第1部(7:30-12:15)653名、第2部(13:30-18:15)666名、第3部(19:00-23:00)902名。2000年3月現在。以上は Governo de Estado do Pará Secretaria Executiva Diretora de Ensino (Março/2000). Projeto de Implantação do Laboratório de Informática: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Mário Barbosa”より。
- 28 図1を参照。

第 24 章 グアテマラの女子教育問題と援助の方向性に関する一考察 —教育省県事務所職員の意識調査結果を基にして—

村田 敏雄

はじめに

1990 年の「万人のための教育世界会議 (WCEFA)」以降、基礎教育の重要性が再認識され、開発途上国の基礎教育分野への支援が開発援助における重要な課題のひとつになっている。そして、1996 年 5 月には経済協力開発機構の開発援助委員会 (OECD/DAC) が「新開発戦略」を採択し、教育分野においては「2015 年までにすべての国において初等教育を普及させること」と「2005 年までに初等・中等教育における男女格差を解消し、それによって、男女平等と女性の地位の強化 (エンパワーメント) に向けて大きな前進を図ること」という具体的な目標が示されるに至った^{註 1)}。後者の目標は、歴史的社会的に形成された男女格差を教育を通じて解消しようという「教育における新しい課題」^{註 2)}として捉えられ、日本の政府開発援助 (ODA) でも女子に配慮した基礎教育分野への支援の拡充が重視されていることは、教育援助の今後の方向性として注目すべきことである。

一方、1975 年の「国際婦人年」を一つの契機として、世界的に女性の地位向上の動きが活発となり、「開発途上国の女性支援 (Women in Development : WID)」が注目されるようになった。日本政府も「ODA 大綱」の中で「開発への女性の積極的参加及び開発からの女性の受益の確保について十分配慮する」としており^{註 3)}、開発途上国の経済社会開発における女性の役割が重視されるようになってきた。そして、開発への女性の参加を推進するには女性へのエンパワーメントが不可欠であるという認識から、日本政府は 1995 年 9 月に北京で開催された第 4 回世界女性会議において「健康」、「経済・社会活動への参加」と並んで「教育」への支援を盛り込んだ WID イニシアティブを発表している。女性に様々な機会を提供して自立を促進すると同時に、家族や社会にも大きな影響を与える教育、特に基礎教育が WID 分野においても重要視されるようになった。

以上のような基礎教育分野への支援と WID 分野への支援の接点であり、この 2 つの分野からの要求を実現するため、開発援助の中に「女子教育」という新しい対象ないしカテゴリーが誕生した。そして、今日では、教育における男女格差の是正と女性へのエンパワーメントを目指す「女子教育」の必要性や重要性を指摘する声は、援助国のみならず被援助国においても高まっている。

しかし、一方では「女子教育」の定義が曖昧であり、具体的に何をすべきかが判然とせず、協力の現場では対処し難いという批判もよく聞かれる。実際、筆者も 1997 年より 2 年間、「グアテマラ女子教育協力」に JICA 専門家として関わった際、「女子教育とは支援対象を女子のみに限定した援助であるのか」、「取り立てて女子を強調することにより、教育協力自体が人々に受け入れられない可能性があるのではないか」、「どんな支援をし、どのような成果が期待できるのか」といった質問をよく受けてきた。

そこで、本論では、日本初の女子教育分野の協力である「グアテマラ女子教育協力」の中で得た情報を基に、女子児童を取り巻く様々な教育上の問題を整理し、以上のような疑問や指摘を踏まえながら、今後どのような支援を必要とするのかを考えていきたい。

なお、グアテマラでは義務教育である就学前教育（2年）、初等教育（6年）、中等前期教育（3年）に、成人初等教育（4年）と識字教育を加えて基礎教育と称しているが、実際には基礎教育は初等教育のみを指すことが多く、ここでいう「基礎教育」も「初等教育」と同義であることをあらかじめ断っておく。

I 「グアテマラ女子教育協力」の背景

グアテマラはメキシコの南部に隣接し、西は太平洋、東はカリブ海に面した国で、国土面積は北海道と四国を合わせた大きさに匹敵する 10 万 8889 km² 1100 万人で、その半数をマヤ系の民族が占め、今なお 23 の先住民言語が話されるなど、インディオ系の文化的色彩が濃い多民族・多文化国家である。つい最近までは先住民への差別・抑圧・搾取の横行によって貧困と社会不安が蔓延し、政府とゲリラとの間で 36 年間にも及ぶ内戦が継続していたが、1996 年 12 月に「最終和平協定」が締結され、国家の統一と発展に向けて積極的な取組が始まっている。

これに関連して教育に目を転ずると、1990 年代前半のグアテマラでは 15 歳以上の成人識字率が 54.6%^{注4)}にすぎず、ラテン・アメリカおよびカリブ海地域の 33 カ国中、ハイチに次ぐワースト 2 の数値を示していた。しかも 15～19 歳の若年層の識字率が 67%^{注5)}と低かったことから、人材不足が今後の国家の発展にとって大きなマイナス要因になることが懸念されている。また、成人識字率の男女格差（男性 65%、女性 48%）^{注6)}と地域格差（農村部識字率 30%、都市部識字率 70%）^{注7)}も大きく、基礎教育の普及が開発における最優先課題のひとつとして重視されている。

このような状況下にあつて、1961 年以降グアテマラに対する教育援助を主導してきた米国国際援助庁 (USAID) は、1989 年に基礎教育強化プロジェクト (Proyecto Fortalecimiento de la Educación Básica : BEST プロジェクト) を立ち上げ、グアテマラ教育省に対して新たな支援を開始した。BEST プロジェクトは、(1) 二言語教育の普及、(2) 教育情報システムの構築、(3) 試験の統一化、(4) 単級学校における新教授法の導入 (Nueva Escuela Unitaria : NEU)、(5) 女子教育の普及・推進、をプロジェクト・コンポーネントとし、初等教育の公平性・効率性・質の向上を目指したものであった。

このうちの女子教育の普及・推進に関しては、USAID は 1991 年に女子教育プログラム (Programa de la Niña) を形成し、教育省や現地 NGO などの実施主体に対して女子教育関連の政策立案から啓蒙活動に至るまで様々な協力を行ってきた。なかでも「エデュケ・アラ・ニーニャ (女子に教育を!)」プロジェクト (Proyecto Piloto “Eduque a la Niña”) は中心的な活動で、主に農村部の先住民女子児童の教育事情改善を目的として、先住民人口の多い 6 県に広がる 36 コミュニティにて実験的に展開された。その内容は、(1) 女子児童への奨学金支給、(2) 父母会の組織化、(3) 教育普及・啓蒙活動の中心となるソーシャル・プロモーターの育成・配置、(4) 女子教育啓蒙教材の供与と教員研修、の 4 つの活動から成り、それらを様々に組み合わせることによって、女子児童の出席、授業への積極的参加、初等教育課程の修了促進に効果的な方法を探ろうとするものであった^{注8)}。

一方、1993 年 7 月に日米包括経済協定の一環として発足した、日本と米国の二国間協力の枠組「コモン・アジェンダ (地球的展望に立った協力のための共通課題)」は、1995 年 1 月に WID を新たな協力分野として加え、日米協調による WID プロジェクトの実施が検討さ

れることになった。そして、ほぼ同時期にグアテマラ政府から日本政府に対して初等教育拡充への協力要請が提出され、USAIDからも上記「エデュケ・ア・ラ・ニーニャ」プロジェクトへの協力依頼があったことから、グアテマラ的女子教育分野における日米連携の可能性が検討されるに至った。1995年5月の日米包括経済協議WID作業部会では、日米双方の代表者によって連携協力が基本的に合意され、同年7月には実施可能性を検討すべく日米合同プロジェクト形成調査団がグアテマラへ派遣された。その結果、(1)USAID「エデュケ・ア・ラ・ニーニャ」プロジェクトの実施体制の強化、(2)女子教育啓蒙教材の普及、(3)女子の学校出席率向上のための教育方法の開発と教育省職員や教員の研修、といった女子教育に焦点を当てたコンポーネントと、(4)学校施設の整備、(5)教育行政の強化、(6)学校教育の改善、という基礎教育全般の拡充を目指すコンポーネントを組み合わせた形で「グアテマラ女子教育協力」が開始された。

なお、「グアテマラ女子教育協力」では、計画当初から専門家派遣を中心に研修員受入れ、青年海外協力隊派遣、機材供与、一般無償、草の根無償など利用可能なODAの援助手法（スキーム）を有機的に組み合わせて実施するという試行的なアプローチが採られていた。しかし、全体の実施期間と投入計画が明確に規定されなかったという意味において、いわゆる「プロジェクト」と呼ばれる協力形態とは一線を画しており、この協力の大きな特徴となっている。

II データの収集と分析方法

筆者は、1998年6月から8月にかけて上記活動の(3)と(5)の一環として女子教育地方セミナーを開催した。これは、1997年の女子教育ナショナル・セミナーを経て策定された「女子教育推進のための今後5カ年のストラテジー」を具現化するために参加型ワークショップを通じて県レベルの女子教育プロジェクトの立案を目的としたものであった。と同時に、技術移転の一環として教育省県事務所の教育計画立案過程へのPCM（Project Cycle Management）手法の導入も意図されていた。対象者は県レベルの教育施策の立案と実施に大きな影響力を持つ教育省県事務所の幹部行政職員で、教育開発部長、総務部長、教育訓練調整官、教育プロジェクト形成担当官など、計88名（男性64名、女性24名）が参加した。彼らの多くは小学校教員として勤務を始め、県事務所の専門的行政官（科学技術系官庁の技官に相当）や視学官を経て現職に就いているベテランであり、教育行政のみならず学校教育の現場やコミュニティの現状についても熟知していた。

なお、分析は被調査者個人の意識ではなく、県事務所としての意識を知りたかったため、以下の手順を経た。まず、参加者に数枚のカードを配付してから「女子教育に関する問題点をできるだけ具体的に記述してください」と依頼し、回答を1枚のカードに1つずつ自由記述形式で記入してもらった。その際、カードの枚数制限は設けず、できるだけ多くを提示するよう、また、現在の職務上の問題に加えて、教員・父母・コミュニティについても問題を記載するようお願いした。次に、県事務所毎に編成された22のワーキング・グループにて各カードに記載された問題の事実確認を行い、同義と思われる問題を1枚のカードに集約するという作業を実施した。

本論では、上記作業によって得られた回答を原データとして取り扱い、ワーキング・グループでの議論に沿って考察を加えていく。

Ⅲ 考察

1. 女子教育の中心的な問題

意識調査によって得られた回答を整理するため、「何が女子教育の中心的な問題だと考えられるか」と尋ねたところ、回答は「低い就学率」、「高い留年率」、「高い中退率」に集約された。これにより、教育省県事務所がこれらを女子教育の中心的な問題だと考えている傾向がうかがえる。

では、この3つの現象に関する具体的な回答をもう少し詳しく考察してみよう。

まず、就学率についてみていこう。県事務所の回答には「女子の就学率が低い：REU^{注9)}」、「女子が就学登録されていない：GUA」、「女子があまり学校に行かない：SAC」、「女子が学校に来ない：CHIM」、「農村部において女子と男子との就学率の差が大きい：SAC」といった、男女間の就学格差を指摘する回答がみられた。

ちなみに、全国教育統計によれば、男女別の総就学率は男子 89.8%、女子 78.5%、純就学率は男子 75.6%、女子 69.4%となっており^{注10)}、それぞれ 11.3 ポイントと 6.2 ポイントの男女格差が確認できる。これを 1994 年度の水準（総就学率：男子 88.4%、女子 76.9%、純就学率：男子 71.6%、女子 64.6%）^{注11)}と比較すると、僅かながらも差が縮まってきており、その間に行われた女子児童への奨学金供与、女子教育啓蒙教材の普及、教職員へのジェンダー研修などが一定の成果を上げていると推察される。しかし、こうした努力にもかかわらず、依然として男女格差が大きいと感じている県事務所は多く、このような意識が回答に反映されている。

なお、全国教育統計を県別に見た場合、男女の純就学率が 50%に満たない県も存在しており、「就学率の男女格差は存在するが、そもそも双方の就学率自体の低さが問題である：A.V」、「学齢期の男女が教育を受けていない：IZA 他」、「農村部の男女の初等教育へのアクセスが少ない：B.V」と、女子のみならず男子も満足できる水準にはないという意見もみられた。

次に、留年率についてみよう。被調査者の回答には、「女子の留年率が高い：SOL」、「女子児童が留年する：XELA 他」、「小学校において4年生以上の女子児童の進級率が低い：ESC」、「初等教育において女子児童の進級率が低い：QUIC」といった、女子児童の留年を問題視する回答が多かった。

ところが、全国教育統計によれば、男女別の初等教育留年率は男子 16.0%、女子 14.5%となっており^{注12)}、実は女子よりも男子の留年率が若干高くなっている。では、なぜ上記のように女子児童の留年が問題にされるのであろうか。この理由を回答から探ると、「実際に、県内には女子児童の留年問題が深刻なコミュニティが数多く存在している：XELA」、「現在の留年率の男女格差が女子児童のみを対象にした奨学金制度の影響による一過性のものであり、根本的な解決には至っていない：SOL」という見解に典型的に示されるように、県事務所の多くが実務上の実感として留年率に男女格差があると感じているからだと考えられる。

なお、この他に「男女児童が第1学年で留年を繰り返す：ST.R」、「男女児童の約50%が2~3度留年する：B.V」などの回答もあり、未就学と同様に、留年が男女児童に共通する問題であるという認識も示された。

最後に、中退率に関してみていこう。これには「女子児童が中退する：REU」、「（農村部では）女子が初等教育を修了しない：SOL 他」、「4～6年生の女子の多くが男子に比べて学校を放棄する：ESC」、「4～6年生の女子児童が学校に来ない：CHIM」など、女子児童の中途退学の多さを指摘する回答がみられた。

とはいえ、全国教育統計によれば、男女別の初等教育中退率は男子8.7%、女子7.4%となっており^{注13)}、僅かに男子児童の数値が高いものの、ほとんど男女格差はみられない。しかし、「先住民女子児童の多くは、思春期を迎える高学年（12歳前後）には花嫁修行と称して家事手伝いに専念させられる：XELA 他」、「女子児童の中途退学は、自分の意思よりも社会的・文化的背景に大きく左右される：SOL 他」という意見に代表されるように、中途退学に至る過程やその理由を考慮した場合、一般に男子児童よりも女子児童の方が問題が深刻であると受け止められている。

なお、「農村部の男女児童が初等教育を修了しない：SUCHI 他」、「10～12歳の男女児童が中途退学する：JAL」のように、未就学や留年と同様、中途退学も男女に共通した問題であるという見解も示された。

以上のように、多くの教育省県事務所は、それぞれの地域の現状や文化的・社会的・経済的背景を考慮した形で、就学率・留年率・中退率のいずれにおいても男女格差が存在すると述べていた。しかし、今回の調査では女子に関する問題を問うたにもかかわらず、一部からは指摘された問題が女子に特有のものではなく、程度の差こそあれ男子にも共通する問題であるという回答が返ってきた。これは、ワーキング・グループでの議論を参考にすれば、女子教育の取り組みの中で「男女格差の解消」よりも「基礎教育の拡充」を優先事項と考える県事務所の方針が反映されているためだと推察される。特に、各指標が全国平均を大きく下回っている県にこの傾向が強く、「教育上の男女格差は基礎教育の不備から発生しているものであり、基礎教育の改善なしには男女格差解消の根本的な解決には至らない。基礎教育の拡充が、ひいては女子教育の促進にもつながる。」という考え方に基づいて女子教育関連の活動を実施する傾向にある。

これは、男女格差の是正を目標に掲げる女子教育協力のあり方を問い直すものであり、今後の協力を考える上で十分に考慮しなければならない。

2. 男女格差の発生要因

次に、女子教育の中心的な問題が何に起因しているのかを探るべく、「就学率、留年率、中退率に男女格差を発生させている要因は何か」についてワーキング・グループで話し合ってもらったところ、その回答には興味深い傾向がみられた。

以下、男女格差の発生要因を地域社会や家庭などの基礎教育の需要側の問題と行政や学校といった供給側の問題とに整理して、幹部行政職員の回答を詳しくみていくことにしよう。

1) 需要側の問題

彼らの回答傾向をみると、地域社会や家庭に対する見方が非常に厳しいことがわかる。回答には「男尊女卑の文化が存在する：REU」、「文化背景が女子の就学登録に影響している：SOL」、「女性の役割が家事（と育児）に限定されている：PRG 他」、「授業時間にもかか

わらず、父母が女子児童に家事をさせている：ZAC 他」、「地域社会において女性の教育の価値が認められていない：CHIM」、「地域社会が女子の教育を重視していない：REU」、「父母が女子の教育を重要と考えていない：SN.M 他」、「父母が娘の教育に無関心である：SAC 他」といった意見が列記されており、文化や慣習に根ざした「女性への差別の存在」や「女子教育への無理解・無関心」が就学率・留年率・中退率に男女格差を生じさせている要因だと考えられている。すなわち、彼らは女子児童を取り巻く教育問題の主な原因は基礎教育の需要側にあり、人々の差別意識が女子の教育に大きな影響を及ぼしているとみているのである。

この背景には、女子児童への奨学金供与に代表される、教育省のアファーマティブ・アクションの結果、全国的には男女格差が徐々に是正されている一方で、依然として格差が縮小しない地域が存在しており、彼らがその原因を学校以外の地域社会や家庭に求めているためだと推察される。

確かに、実際に農村部を訪問してみると、コミュニティの意思決定過程に女性が積極的に参加している例は稀であり、社会的に女性が差別されている状況が散見される。また、ほとんどの家庭において父親の決定は絶対であり、女子の教育に関していえば、父親が「女性は家を守るのが使命であり、学校の勉強よりも家での家事や育児の方が将来のためになる」、「(教員が男性のため) 思春期の娘を学校に通わせるのは不安である」といった考え方から、女子の就学を大きく制限している場合が多い。

このように筆者がグアテマラの農村部の現状を観察した限りにおいても、コミュニティには「女性への差別の存在」や「女子教育への無理解・無関心」に起因する問題が存在しており、彼らの指摘は納得できるものである。

なお、ワーキング・グループでの議論には、上記のような文化的・社会的な問題のほか、基礎教育における男女格差の要因として家庭の経済的な問題を指摘する声もあった。「父母に女子を学校にやれるだけの経済的余裕がない：B.V」、「父母が女子を学校に登校させない：SOL」、「父母が女子の就学登録をしない：GUA」、「父母が幼い頃から女子に仕事(家事、育児など)をさせている：XELA 他」という回答は、貧困家庭に典型的にみられる事例として報告されており、「家庭の貧困」も女子の就学・留年・中途退学に大きな影響を与えていると考えられる。

2) 供給側の問題

一方、こうした需要側に対する厳しい見方とは対照的に、自分たちが直接関与している行政や学校には男女格差の発生要因があるとは考えていないという結果になった。

ワーキング・グループの議論では、彼らは基礎教育全般に関する供給側の問題として、(1)教員の質の低さ、(2)現状に合わないカリキュラム、(3)教材・教具の不足、(4)不適切な教授法の使用、(5)教育インフラの未整備、(6)教育行財政のせい弱さ、などから生じる様々な問題を挙げており、現状を「基礎教育の実施体制が十分に整っておらず、最低限必要な教育さえも満足に提供できていない：XELA 他」ととらえていた。

しかし、男女格差の発生要因として特定された問題は、わずかに「学校が女子児童に対して就学継続のための動機付けをしない：SAC」、「教員が女子児童の授業への参加を促進しない：XELA 他」といった「教員の女子児童への働きかけ」に関する二点のみであった。も

もちろん、教員の女子に対する意識や言動は、学校教育において女子児童の就学継続や授業参加に決定的な影響を与える本質的な問題ではある。しかし、男女格差を発生させる要因は本当にこれだけなのであろうか。このような回答傾向は、どのような背景から生まれてきたのであろうか。

第一に、これまでに数多くのジェンダー関連の研修が実施されてきたにもかかわらず、教育の現状分析にはジェンダーの視点が十分に組み込まれていないことが考えられる。たとえば、教科書についてみてみよう。ラテンアメリカ一般の傾向として教科書はジェンダーに関するステレオタイプの媒介として重要な役割を果たしており、女性には主婦や母親としての役割が暗黙のうちに押し付けられていると指摘されている。^{注14)} ゲアテマラも例外ではなく、これまでは同じ教科書内に「料理をしている女性」の挿絵と「料理を食べている男性」の挿絵が描かれるなど、教科書による伝統的役割分担の固定化がジェンダーの専門家によって度々指摘されてきた。このような指摘を考慮しつつ1998年に教科書改訂が行われたが、主要4教科（スペイン語、算数、理科、社会）の教科書計24冊に関する最近のジェンダー分析によれば、文脈、挿し絵、描かれている人物の性格や行動など、どれをとっても女子への差別的な記述が少なからずみられると報告されており^{注15)}、いまだに多くの問題点を内包している。今回の意識調査が実施された1998年は、この教科書改訂が行われている時期であり、教育省職員も新しい教科書の内容に注目していた。しかし、内容はチェックしたものの「教科書の内容がコミュニティの現実に対応していない：B.V」あるいは「教科書が現行の教授法に配慮していない：A.V」といった問題点しか指摘されていないことを考えると、教科書検定にジェンダーの視点が欠けていたのではないかと思われる。

このような事例にみられる通り、教育省は各種の調査・分析にジェンダーの視点を盛り込むことについて課題を残しており、その結果、供給側の問題を十分に把握しきれなかったのではないかと推察される。

第二に、教育の現場における女子教育の取り組みの難しさがあげられる。基本的に両性の平等を基本原則とする学校教育において、男女格差を是正するという目的であっても女子児童に片寄った学校運営や教室活動を実施することは難しく、教育サービスの優劣はともかく、性別によらず個々の児童に共通のサービスが提供されているのが現状である。^{注16)} したがって、男女格差の発生要因を学校の中に見い出すことは難しく、結果として教員のジェンダー意識に大きく左右される「教員の女子児童への働きかけ」のみが問題として指摘されるにとどまったのではないかと考えられる。

おわりに

教育省県事務所の幹部行政職員による回答を基に、女子児童を取り巻く様々な問題を考察してきた。そして、現場の生の声を通じて、以下のようなことを確認することができた。

まず、就学率については明確な男女格差が存在しており、女子が教育へのアクセスに関して不利益を被っていることがわかった。一方、留年率・中退率については統計上の男女格差はほとんど認められないものの、管轄地域の文化的・社会的・経済的状況を反映して、教育省県事務所が、意識の上では、留年や中途退学に関しても男子に比べて女子が不利な立場に置かれていると考えていることがうかがえた。しかし、同時に問題が女子に限定されることなく、男子にも共通しているという見解も示され、男女格差の解消にも増して基

基礎教育全般にわたって改善の必要があるという声を把握することができた。次に、基礎教育の供給側が自らの権限や責任が及ぶ行政や学校には男女格差の発生原因がほとんどなく、むしろ地域社会や家庭といった需要側にあると考えていることがわかった。さらに、学校教育の現状分析においてジェンダーの視点の組み込みが不十分であることも判明した。

そして、これらを援助ニーズと考えるならば、今後以下のような協力が期待されるのではないだろうか。

第一に、一層の基礎教育の拡充が不可欠である。一部の県事務所は、女子のみならず男子も適正かつ十分な教育を受けているわけではないと述べており、ワーキング・グループでの議論では、ほとんどの県事務所が基礎教育全般にわたる改善の必要性を指摘していた。しかも、現地の教育行政の中核にいる人達が、男女格差の原因が行政や学校に内在すると考えていないことから、今後は「男女格差の解消」を目標に掲げるよりも「基礎教育全般にわたる改善を通じて女子の教育事情を改善する」ことを目標に、ジェンダーに配慮した形での基礎教育の底上げに、今まで以上に重点を置く必要がある。

第二に、コミュニティに対するより積極的なアプローチが必要である。幹部行政職員が、男女格差の原因は地域社会にあると考えている以上、人々の学校教育への関心を高め、特に女子の教育に対する理解と協力を得ることが不可欠である。これまでの学校からコミュニティへの働きかけは、父母会との定期会合や不定期に実施される地域住民対象の啓発セミナーのみであった。しかし、今後は、ジェンダーの視点を盛り込みつつ、学芸会や運動会といった娯楽性のある学校行事の開催、現政権の最優先事項である識字教育の普及にあわせた学校通信の発行や壁新聞の掲示、コミュニティの人材を活用した実習や職業訓練の実施など、学校教育への住民参加を促す工夫が必要であろう。学校が地域社会に対して開放的になれば、自ずと住民の関心も高まり、学校教育の重要性や女子に対する教育の必要性も理解されるようになるものと考えられる。なお、これらのアイディアのいくつかは既に数校によって試験的に実施されている。

第三に、教育省に対して、ジェンダーの視点を盛り込んだ学校教育の現状分析に関する方法の整備と定着への支援を強化すべきである。と同時に、引き続き教育省職員や教員の教育活動に関する自己点検能力の向上を図ることも重要である。前述の通り、県事務所は基礎教育における男女格差の存在を指摘しているものの、学校教育の供給側の問題については必ずしも把握しきれていない。したがって、これまでジェンダーをテーマに試験的に導入されてきたテキスト分析、授業観察、教員・児童・父母への意識調査、児童の生活調査などの手法の整備とその普及・実践が望まれる。そして、彼ら自身で女子教育の現状の再点検を行い、問題があれば速やかに対策を講じる必要がある。

女子教育という新しい課題に対し、これまで学校教育実施体制の強化と学校教育の改善を通じて女子教育問題の解決を試みてきた。しかし、今回の意識調査の結果からは、根本的な原因は学校ではなく、社会の側の意識や貧困にあることが判明した。したがって、現地のニーズに沿って当初の協力内容を修正する必要があり、女子教育の現状に関する総点検と女子教育協力の中間評価を実施した上で、一方でジェンダーに配慮しつつ基礎教育の底上げを行いながら、他方では学校を通じてコミュニティへ積極的に働きかけるような協力を進めていくべきであるとの結論に達した。

なお、教育を通じて社会的な男女格差の解消を実現するためには、さらに効果的なアプ

ローチを模索する必要があり、これまでの経験を踏まえながら、援助を実施する側においても「女子教育協力とはなにか」という本質的な問題について議論を深めていく必要があるのではないだろうか。

謝 辞

本論を終えるにあたり、執筆に際してご指導いただきました国立教育研究所国際研究・協力部アジア教育研究室長の斉藤泰雄先生、調査結果の取りまとめにご協力いただいたグアテマラ教育省人材育成・カリキュラム改善局 (SIMAC) と教育省内 JICA オフィスのスタッフの方々、「グアテマラ女子教育協力」の実施にご支援・ご協力いただいております大阪大学、神戸大学、岡山大学の先生方、ならびに外務省、国際協力事業団の関係各位に深く感謝申し上げます。

注

- 1) OECD DAC: 21世紀に向けて 開発協力を通じた貢献 (通称: DAC 新開発戦略), 1996.
- 2) 国際協力事業団: DAC 新開発戦略援助研究会報告書, 第2巻 <分野別検討>, P73, 1998.
- 3) 外務省: 我が国の政府開発援助 (ODA 白書), 1992
- 4) 国連開発計画 (UNDP): 人間開発報告書: 経済成長と人間開発, 国際協力出版会, P194, 1996.
- 5) 国連開発計画 (UNDP): 人間開発報告書, 国際協力出版会, P136, 1994.
- 6) *ibid.*, P136.
- 7) Ministerio de Educación (MINEDUC): Anuario Estadístico de la Educación 1994, Sistema de Informática Educativa, Unidad de Informática, Guatemala, P3, 1994.
- 8) Nuñez Gabriela: La Iniciativa de la Educación de la Niña en Guatemala, Una Retrospectiva 1991-1997, Ministerio de Educación y USAID BEST, Guatemala, P 35-58, 1997.
- 9) 問題を記した県事務所を次のような略称で記載する。PET: ペテン県事務所、A.V: アルタ・ベラパス県事務所、B.V: バハ・ベラパス県事務所、HUE: ウェウエテナンゴ県事務所、QUIC: キチェ県事務所、SOL: ソロラ県事務所、TOTO: トトニカパン県事務所、XELA: ケサルテナンゴ県事務所、SN.M: サン・マルコス県事務所、ESC: エスクイントラ県事務所、REU: レタルレウ県事務所、SUCHI: スチテペケス県事務所、ST.R: サンタ・ロサ県事務所、JUT: フティアパ県事務所、JAL: ハラバ県事務所、PRG: エル・プログレソ県事務所、ZAC: サカパ県事務所、CHIQ: チキムラ県事務所、IZA: イサバル県事務所、GUA: グアテマラ県事務所、SAC: サカテペケス県事務所、CHIM: チマルテナンゴ県事務所。
- 10) Ministerio de Educación (MINEDUC): Población, matrícula por edad simple, tasas de escolarización bruta, neta y por edad simple; según departamento 1997, Unidad de Informática, Guatemala, P8, 1999.
- 11) Ministerio de Educación (MINEDUC), *op. cit.*, notel, P84.
- 12) Ministerio de Educación (MINEDUC): Anuario Estadístico de la Educación 1996, Sistema de Informática Educativa, Unidad de Informática, Guatemala, 1996. より算出。
- 13) Ministerio de Educación (MINEDUC): Inscripción Inicial y Final Tasas de Retención y Deserción Intra-annual 1997, Unidad de Informática, Guatemala, P10, 1999.
- 14) King, Elizabeth M., Hill, M. Anne: Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits, and Policies, The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London, p192-194, 1993.
- 15) Ministerio de Educación (MINEDUC): Análisis de Textos Escolares, Sistema nacional de Mejoramiento de Recursos Humanos y Adecuación Curricular (SIMAC), Guatemala, 2000.
- 16) 近藤勲、蔵下順子: グアテマラ女子教育拡充計画報告書 (短期専門家総合報告書), P54, 1996

参考文献

- 1) UNDP Guatemala: Guatemala: los Contrastes del Desarrollo Humano Edición 1998, Guatemala, 1997.
- 2) Comisión Paritaria de Reforma Educativa (COPARE): Diseño de Reforma Educativa, Guatemala, 1998.
- 3) 国際協力事業団: 開発と教育分野別援助研究会報告書, 1994.
- 4) 国際協力事業団: WID 配慮の手引書, 1993.
- 5) 国際協力事業団: WID 配慮における社会/ジェンダー分析手法調査報告書, 1993.

- 6) 近藤勲, 蔵下順子: グアテマラ女子教育拡充計画報告書 (業務報告書), 1996.

第25章 エクアドルにおける女子教育の課題

江原裕美

1. はじめに

エクアドルは1980年代の経済危機に端を発する経済的政治的危機と国内の混乱がますます深刻さを増している。80年代の構造調整は現在も継続しているが、すでに実質賃金の低下、エネルギー、公共運賃、生活物資の値上がり、銀行の倒産、預金の引き出し停止、といった生活条件の悪化に対し、国民は教員のストライキも含め各種抵抗運動を展開しつつ耐乏生活や物々交換でのいで来ていた。さらに2000年1月には、先住民による蜂起と国会の占拠に続く大統領の辞任という大きな事件が生じた。同年には通貨価値の極端な下落による物価の上昇、インフレなどの混乱に対処するため、国内通貨のドル化が行われたのである。

調査に訪れた2000年12月のエクアドルは表面上大きな混乱こそ見られないものの、貧困化と沈滞が首都全体を覆っているかのようなようであった。1999年3月から4月にかけての訪問時には国道の封鎖などのストライキ、銀行の預金引き出し停止が解けたばかりという時点であり、国内の商業やサービス業、医療などが一時停止する状況であり、前大統領の不正の弾劾についてのテレビ報道が盛んであったが、今回はそのような状況は見られなかった。しかし、生活や健康に見られる窮乏状態は確かに国民をいっそうひどく蝕んでいた。街路に現れる物乞いの数は明らかに昨年の倍以上である。幼児、年少の子ども、乳飲み子を抱えた母親、老女、身体障害者、様々な人々が手を差し出して小銭をねだり、さらには点滴中の病人までもが歩道に寝かされて、治療代を乞うている有様であった。

目立った産業もなく都市には失業が蔓延しているが、農村では生活状態はいっそう厳しい。貧困に分類される人口は都市で70%、農村では92%にのぼっている。その中で必要最低限の食事すら満足できない「極貧」に属する割合も都市で36%、農村で53%という数字がある。都市で職のある場合でも給与所得は低く、家族を養っていくのは非常に難しい。生きていくためにわずかな賃金を当てに家族総出で必死に働いている。1999年以来、すでに20万人が外国に職を求めて国外に脱出したと言われている。首都キトの国際空港は国外脱出組であふれかえっており、人影の少なかった1年9ヶ月前とは一変していた。可能な人々は次々と国を見限って脱出し、それがかなわぬ人々は腐敗した政治家や銀行家への怒りを内に秘めて堪え忍んでいる状況であるとキトの住民たちは語っていた。

エクアドルの国としての教育指標はラテンアメリカ諸国の中で特に低いものではなく、中程度であるが、近年の政治経済の危機的な状況の中で教育もまたその影響を受けている。また、国内での貧富、都市と農村、人種民族集団、などの違いが教育の普及や質に大きな違いをもたらしている。その中で女子教育はどのような課題を抱えているのだろうか。本稿においては、エクアドルの教育の現状を概観し、そこにおける女子教育の課題を考える。

2. 基礎教育の現状と女性

教育拡大における女性

20世紀の後半、教育の普及はエクアドルにおいてはほぼ順調に進んできた。1998

年から1999年にかけて、エクアドル全体で就学前教育から中等教育段階にある学校数は25573校、在籍する生徒数は301万212人、同教員数は17万469人に上っている¹。しかし、近年の経済的・政治的危機によりその伸びは鈍化していることが明らかになってきている²。

1950年、44%に達していた成人非識字率は、1999年には10.8%へと減少を見せている。24歳以上人口の平均教育年数も1974年の3.6年から、1999年の7.6年へと増加した。レベルの高い教育も次第に広がり、大学教育を受けたことのある人口も同じ期間に3%から17%へと大きな増加を達成した³。これに伴い男女間の格差も縮小しつつあり、表1に見るように、高等教育では男性が若干就学率が高いが差は縮小しており、初等および中等教育の就学率に関してはむしろ、女性の方が高い数値を示している。

しかし、そうした普及も地域により大きな違いがある。表2は初等、中等、高等教育の純就学率を居住地別に示したものである。初等教育レベルでは都市と農村部の差は縮小してきたが、中等教育では2倍以上、高等教育では5倍と依然としてきわめて大きな差が生じている。

人種（民族）集団による違いも大きい。表3は先住民であるインディオ⁴とそれ以外の集団との間での比較であるが、インディオ集団では成人非識字率は3倍以上、機能的非識字も2倍以上の高さを示し、24歳以上での平均教育年数は約半分、大学教育の経験者も3分の1以下と明らかな差が生じている。さらに女性は男性に比べ、非識字の割合が高く、教育年数も少なくなっている。

貧困層とそれ以外の層でも格差がある。そしてその数字は奇妙にもインディオ集団を示すそれと非常に近い。これは貧困層の大部分をインディオ集団が占め、このほかに白人の一部が加わっていることを示唆している。（表4）

年齢別の格差も見逃せない。教育制度普及の恩恵を受けた年齢層とそれ以前に成人した年齢層でも明らかな違いが見られる。ここにおいてもすべての年齢層で女性の非識字は男性を上回っている。（表5）

これらの指標から、エクアドルの教育は居住地、民族（人種）、経済状態、年齢など様々な要素で分断されていることがわかるが、女子教育の問題は、それぞれの集団の中でも、さらに抑圧された下位集団の問題として現れる。すなわち、農村住民の中の女性たち、インディオ集団の中の女性たち、女性の中でも年齢の高い人々、そして貧困層の中でも女性たちが、男性に比べて教育機会を得る上で不利な状態にある。母集団自体の水準を上げるための施策の中でも、最も後回しにされがちなこれらのグループを特に対象とした措置が望まれる。特に、家族の生活を維持する責任を担いつつ何重もの抑圧に苦しんでいる集団、すなわち農村にすむ成人インディオ女性は、貧困の深まりにより健康を損なうほどの事態に進みつつあることが懸念されている⁵。教育開発に限らない緊急の支援策をとることが必要であると思われる。

教育の質における女性

何をもって教育の質をはかるか、ということは難しい問題であり、様々な議論があり得る。ここでは、教育を支える学校のインフラストラクチャーの状態、教師の資格、留年、

学力、教育の適切性という側面から考察する。

エクアドルの都市人口は60.4%⁶、都市化は現在も進行中であるが、農村に散在して住む人口が4割を占めるため、小規模校が数多く存在する。表6からわかるように、全学年がそろわない学校（不完全学校）、また教師が1人だけという学校も数多い。これらの学校の中には、電気、飲料水、下水設備、トイレ、コミュニケーション手段を持っていない学校もかなりある。県別の調査によれば、その差はかなり大きい。大都市を有する県では設備の普及度が高いが、それ以外では基本的設備の不足する学校が多いことが見て取れる。エスメラルダスとモロナ・サンティアゴでは学校のほぼ半分が電気が引かれていない。エスメラルダス、マナビ、パスタサでは飲料水のない学校が3割以上半分近くを占める。（表7）

教師の資格については、県別の資料はないが、3大地域のどこにおいても都市と農村で大きな違いがある。表8に見るように、どの地域でも都市に資格の高い教師が集まる傾向があり、大卒と、高卒か専門校卒の教師の割合は都市と農村でほぼ逆転している。

教育の効率性を示す進級と落第については、エクアドルは他のラテンアメリカ諸国と同様、留年の率が高い。エクアドルの教育を分ける先の要素と相まって、行政の手が届きにくい不遇な集団ほどその率は高くなっている。小学校第1学年の留年率は都市と農村を比べると、農村15.6%に対し都市6.5%、男女では女子が11.8%に対し男子が9.4%、貧困層は14.0%でそれ以外の層が8.0%、インディオ集団が17.6%に対し非インディオ集団が10.1%となっている。小学校5年までを通してみると、留年や退学をせずに5年生に達する率は農村で58.2%、都市で85.5%と大きな差がある。全国でならしてみると、その率は女子が73.3%、男子が71.1%となる⁷。

学力の点では、第6学年のスペイン語と数学の成績を全国学力調査システム(SNMLA)が調べたところでは、20段階評価でスペイン語の平均値が11.15、算数が7.17と改善の余地が大きい。都市と農村、公立と私立の学校による違いも問題を提起している。女子と男子では女子がスペイン語、男子が数学で上回るが、目立つほどの男女格差は見られない。（表9）エクアドルでは、地域、民族（人種）、所得段階別に、恵まれた集団と不遇の集団の格差がくっきりと出現する。ジェンダーの差よりも所属集団による差が大きい、さらに所属集団の中で女性は男性に比して不利な位置に置かれている。

これまで見てきた4つの側面に関して振り返ると、学校の基本的設備や教師の資格が男女に与える影響の差はわかっておらず、留年率や学力については大きな差がないか、むしろ、女子の方が好数値を保持している。この限りにおいてはジェンダー格差を補強するような問題点は検出されない。

しかし、教育の適切性、妥当性に関してはどうだろうか。この点に関してはそれを評価する方法や研究成果は出されていない。しかしながら、これまでのエクアドルの教育の特徴を踏まえてみると、教育自体のあり方が、その社会的機能を通してジェンダー役割の形成に関与してきたとも考えられる。

3. エクアドル教育の理念の変遷

支配集団（メスティーソ）の教育

教育制度の整備を本格化した第二次大戦後は、エクアドルも当時の開発モデルに従い、

「輸入代替工業化」を目指していた。そのための学校制度整備は、中流以上の社会階層の利益に沿い、伝統的にプレステイジの高い高等教育の整備に主眼がおかれていたと考えられる。一般に開発途上国では、技能を持った人材の速成を目指し、職業教育を織り込んだ中等学校課程も作られたが、これらの人材を生かす産業の発達は遅れており、その一方で、供給された人材が、必要とされる知識や技能の要請を必ずしも満たすに足るものでもなかった。

60年代の油田の発見という幸運は経済の上昇をもたらしたが、国内での真の産業発達や生産性の向上には結びつかなかったと言われる。教育は中・上流の社会階層と近代セクターに利する開発の手段となり、多数を占める大衆に裨益するところは少なかった。都市化が進み、都市周辺の人口はふくれあがったがそれを吸収する産業は育っておらず、教育を受けたものを含む大量の失業者を生むこととなった。その一方で、この路線においては、農山村地帯に住む先住民は開発にとっての障碍と見なされ、社会経済開発のプロセスに統合されることのないまま、注意を払われない存在であった。

他方、スペイン植民地以来の文化的影響は価値観や社会制度の各所に保持されてきた。エリートと大衆とを振り分ける二元的な教育制度では、マニュアルな労働に対する忌避感があり、職業教育は普通教育より一段劣ったものとされていた。人種的カースト制度の実質的最下層に位置し、過酷な労働を請け負っていた先住民に対する差別的な感情は保持され、「インディオ」という言葉は侮蔑を意味していた。また、マチスモないし男尊女卑の価値観から、女子への教育は男子の教育と別の学校で行われることもよく見られた。

公立学校では中央集権的、画一的な教育が施され、各地方や文化の特殊性が十分考慮されてこなかった。教育は、生徒という空の器に知識を注ぎ込むようなものと考えられ、パウロ・フレイレが批判したような、「銀行預金型」教育が行われていたのである。先住民が持つ独自の文化も考慮されることなく、支配的なスペイン語文化が押しつけられた。女性の学校への統合がすすみ、就学率の上では男性との差を縮小しつつあったが、意識されることのないまま、女性の固定化された性別役割を当然とする既存の知識を与えられていたのである。

社会の中上流階層の利益に即し、先住民に対する差別や女子のジェンダー役割の形成も含め、既存の社会構造を再生産する役割を、学校は果たしてきたと考えられよう。こうした学校の役割概念が批判され、変化を求める方向が示されてきたのは1970年代以降の新たな開発を求める思潮の登場と軌を一にしている。1970年代は国際的に、ベーシック・ヒューマン・ニーズ路線の主張を始め、環境と開発の問題、開発における女性の役割などへの注目が生じた。特に、1975年の第1回世界女性会議は、ラテンアメリカの女性の意識を変えるのに大きな意味を持った。先住民自身の社会運動も力を持ち始めていた。従属理論の隆盛、パウロ・フレイレやイバン・イリッチなどによる学校教育批判と新たな教育への模索もこれらに同調している。これらの動きの中で、学校教育の変容を求める新たな期待が盛り上がっていったと見る事ができる。

エクアドルの先住民教育と女性

エクアドルにおいて、前述した学校教育の変革への期待を表したのが、抑圧されていた先住民集団であった。彼らこそが、教育の改革を最も強く求め、異文化間二言語教育とい

う新たな枠組みを作り出したのであり、そこには女性たちの大きな働きがあった。この枠組みは、抑圧された集団自体の社会運動から生まれたものであり人々の解放を指向したものであることにより、女子教育の進展を促す上でもきわめて意義の大きいものであった。

女性であるということと、インディオであるということ、農村に住み、貧困であること、これらにより、先住民の女性は三重、四重の桎梏に縛られていると言われる。そうした状態にある彼女たちの解放は、女性であることによる桎梏を除くことだけによっては達成されない。彼女らが属する被抑圧集団自体もまた解放されなくてはならない。この意味において、エクアドルの先住民女性の解放運動は階級運動としての要素を持たざるを得ず、その教育の改善を求める運動も、「女子教育」運動ではなく、先住民運動の一部として教育を求める運動となって実行されたのである。

先住民は、エクアドル国家との関係においては歴史的に開発の障碍か、消極的な「声なき民」として扱われてきた。しかし、1960年代の農地改革を契機として次第に民族的なアイデンティティを軸にした先住民組織の結集が始まって以来、先住民運動は、数度の実力行使を通じて政府に要求を受け入れさせるほどの力を蓄えてきている⁸。「異文化間二言語教育」はその結実の一つであった。エクアドルが多民族国家であり、複数の文化から成る多元的な社会であることを認めさせるという意味を持つこの教育は、その性質上、女性の解放は最重要目標ではないにしろ、当然視野に含められるべき課題であった。メスティーソの支配的文化を中心とした学校教育に変容を迫る可能性を有するこの教育が、どのように実現され、そこで女性の解放がどのように実現しているかを探ってみよう。

4. 異文化間二言語教育の足跡と課題

異文化間二言語教育の起源

先住民集団は、エクアドルの人口の3割近くを占めるといわれ、その民族(Nacionalidades)は10を数える⁹。第二次世界大戦後、先住民教育を始めたのは、「エクアドル女性同盟(Alianza Femenina Ecuatoriana)」に属する女性集団であった。そこには女性運動家として有名なネラ・マルティネス(Nela Martínez)とマリア・ルイサ・ゴメス・デ・ラ・トレ(Maria Luisa Gómez de la Torre)などのパイオニアたちが参加していた。「インディオエクアドル連盟(Federación Ecuatoriana de Indios)」がこの計画に同調し、カヤンベ地区にインディオのためのいくつかの学校が作られたのである。先住民運動の女性指導者ドロレス・カクアング(Dolores Cacuango)がそれらの学校の教師であった。この計画はまもなく解消されたが、インディオの権利を尊重するという種子は広く蒔かれたのである。

当時多数のインディオの集落に教育をもたらしていたのは宗教関係者であったが、その目的とするところは、先住民を教化し「文明化」することであった。1956年から1975年の間には、インディオ農民とスペイン語を話すメスティーソ農民とを何ら区別なく教育することを目的とした「農村教育」を行う「アンデス・ミッション(Misión Andina)」が現れ、米国の財政的援助によりインバプーラとツングラウアにいくつかの学校を作った。その本当の目的はインディオ教育ではなく、言語学分野の科学的な調査にあり、国家の協力を得られずまもなく消失した。

1980年代に入り、教育省はドイツ連邦共和国と協定を結び、農村学校のカリキュラ

ム開発、二言語教育を実施するための支援を受けることとなった。「エクアドル先住民族連合(Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE)」の参加と政府への要求により、1988年11月、「異文化間二言語教育局(Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB)」の創設が認められた。1989年の大統領令634号はこれを法律に定めた。このことは先住民運動の要求の一つであり、政府が先住民への二言語教育の責任を引き受けたことを意味する点で、重要である。翌年にはCONAIEと教育省の間で学術的協力の協定が結ばれた。その目的は言語学的、教育的調査を行って、識字教育と識字後教育の教材を作ること、キチュア、アワス、チャチス、ツアチスなどの二言語教育に携わる人材を継続的に育成することであった。

DINEIBは、農村教育の分野に属すものでドイツ政府との協定による「異文化間二言農村学校実現のための援助計画(Proyecto EBI)」を含め、教育省のノンフォーマル教育担当の下にあった先住民教育プロジェクトをすべてその責任下に治めた。とはいえ、1990年までの間、エクアドルの先住民集団自身が二言語教育に関わった例はたった二つでしかなかった。先に述べた「エクアドル女性連合」と教育省-カトリック大学協定による「マカック・モデル」という試みである。多くの小さいプロジェクトが乱立したことは、むしろ互いの摩擦を引き起こし、先住民集団の発展にとっては障害となった。先住民集団自身の中でも自らの言語や伝統的知識の価値を認めないところもあった。これまでの生活の厳しさが、彼らをして、スペイン語の採用と自言語の放棄が生活向上の唯一の方法と信じさせていたのである¹⁰。インディオ集団自身の中にも存在した二言語教育に対する抵抗と直面しながらも、登録人数は恒常的に増加している。

異文化間二言語教育の推移

異文化間二言語教育はエクアドル社会の文化交流性を高め、先住民の文化的アイデンティティと組織化を進め、先住民の生活の質を高めることに貢献することを目的としている。その原則は、母語を第一の教授用語とし、スペイン語を第二言語と位置づけ、同時に両者の文化を伴うものとする、先住民族の知識や社会的な実践を教育制度の一部分を構成するものとし、先住民の生活のあらゆる側面での質の復活を促進すること、カリキュラムは二つの文化、科学の進歩、学生の必要に即した種々の側面を考慮に入れること、などである¹¹。

この教育の制度化が認められたことは、少数民族集団がエクアドル社会で民族的アイデンティティを保ちつつ社会に統合されていくスタートラインに立ったことを意味している。インディオに対する民族差別がなくなったわけでは決してなく、彼らがおかれた低開発状況が改善されたわけでもない。1980年代から繰り返し先住民運動が国家との交渉を迫ったことは、それらの問題が国家の危機の中で一層深まったことをむしろ示していると考えられる。先住民集団は分離独立を主張しているわけではない。エクアドルが多民族国家であることを政府に認めさせ、社会の正当な構成員として、民族のアイデンティティを保ちつつ、土地や自治に関する集団としての権利を行使していくことを望んでいる。二言語教育は民族のアイデンティティの基盤を作ると同時に、彼らを取り囲む社会とのオープンな交流を確保するための必須の手段と位置づけられるのである。

DINEIB下で、の初年度、1989-1990年度と1997-1998年度までにお

ける二言語教育を初等教育の段階に関して眺めてみよう。以下は、1998年に発行された二言語教育に関する報告書から抜粋している¹²。

1989-1990年度、本教育は20県のうち11県、38722人を対象としていた。ちなみに、当時エクアドル全国の初等教育登録者は184万3519人であり、二言語教育はわずか2.1%を占めるに過ぎない。この年度は38722人のうち89.2%が進級し、6.5%が落第し、4.3%が退学した。落第または退学した生徒の中での男女の比率差は0.1%に満たず、この点では性による格差はほとんど見られない。ただし、学年の進行に伴う登録生徒数の変化において、女子生徒の比率の減少が見られる。表10は6学年までの登録生徒の男女比である。6学年で、女子生徒が占める割合は男子の56.2%に対して、43.8%である。注意すべきことはこの表は割合を示しており、実数を示していないが、実際には、登録生徒数の26.5%は第1学年に、20.1%は第2学年に集中している。残り53.4%が学年があがるに従って減少する形で分布している。

こうした傾向はその後も続いている。表11は1996-1997年度の9学年までの同様の表である。これによれば、学年が高くなるにつれ、男子生徒が学校に残り、女子生徒が先にやめていく構図がはっきりする。第6学年で8.6%の差が出ているが、9学年では男子60%に対し、女子40%にまで差が広がっている。

先住民運動の成果としてもたらされた二言語教育は女性の問題を解決することを主たる目的としていたわけではなかった。しかし先住民女性に対して就学機会を多くもたらしたことは確かである。コトパクス地域では、二言語教育の前は生徒の90%が男子であり、女子は10%に過ぎなかったという¹³。二言語教育の資料からは、学校でのパフォーマンスにはほとんど男女差が見られなかった。それにも関わらず女生徒の減少が男子に比して多いことは、学校以外の要因が大きいと考えられる。この範囲で推測されることは、ジェンダー役割は現在も抜きがたく先住民女性に影響を及ぼしているということである。教育はジェンダー意識に基づく行動（本人および家族）を改めさせるに未だ至っていない。そこを変えるためには教育におけるより深い意識改革と同時に、地域社会を対象とした総合的な取り組みが必要であることをこの結果は示唆しているといえよう。

現実には二言語教育の学校はどのような課題を抱えているのだろうか。学校訪問の報告を添えての考察で締めくくりとしたい。

5. 学校訪問から

(1) マンサナパンバ二言語校

2000年12月7日、ツングラウア県の首都アンバトから約1時間のところにある二言語学校、「マンサナパンバ二言語校」を訪ねた。こちらはサラサカ族の18コミュニティから来ている生徒を教えている。最も遠いところに住む生徒は1時間歩いて通ってくる。学校は11人の教師（5人が二言語話者、6人がスペイン語話者）が3歳から14歳まで107人（52人男子、55人女子）を教えている。

各クラスの人数はそれぞれ異なるが、中には人数が多すぎて教室が狭くなってしまう場合があり、教室の増設を望んでいた。電気は来ているが、飲料水が不足。排水設備無し。教室も足りない。教科書はスペイン語でもキチュア語でも教師のところに参考図書としてくるだけであり、全く不足している。買える生徒のみ買うが、買えない子供はそのままで

ある。1年から4年生までは二言語を話す先生がすべての科目を1人でキチュア語により教え、その後は教科ごとに異なる教師が教えることになる。エクアドルの中でも地域によってキチュア語は異なる。サラサカ族が話すキチュア語は方言のキチュア語であるため、統一キチュア語を学んでいる。5年生からは英語も取り入れている。

小動物を飼い、トウモロコシ、キャベツ、レタス、大根、カリフラワーなどの有機栽培を行い、牛やモルモットなどを飼って実物教育に役立て、環境、土壌の劣化などの問題にも意識を高め、同時に収入を生み出しているという。親たちは会を作っているいろいろな面で協力している。絨毯を生産することで知られているが、コミュニティは貧しく、親が出稼ぎに行く例も出ている。ガラパゴス諸島が主な出稼ぎ先であるという。親たちの教育歴は小学校程度で識字者であるという。子供も親を手伝って農業で働くが、交通手段が限られていることから、外で働くことは難しいようだ。

二言語教育の学校といっても、教師の半分はスペイン語のみを話す教師である。目立った女子教育の問題はなかったが、学校として教育の質を向上させるための財源は全く不足している。コミュニティの協力体制はあるが、コミュニティ自体が抱える貧困の解消と生活向上という課題があり、それらをつなぐ解決策を模索している過程にあると思われた。

(2) チブレオ・サン・フランシスコ本校

こちらは米州開発銀行の融資を受けた地域の教育開発プロジェクトのモデル地区にあり、その中でも中心的な学校となっている。このプロジェクトは各地の学校が7つのネットワークを作り、その中で自ら考案したそれぞれ全く異なる教育開発計画を実行するというものである。生徒一人あたり214ドルという豊富な資金が与えられている。

この学校は幼稚園から中等学校までを擁する中規模校である。リーダーが存在し、政治的教育的に住民に指導をして15年が経過し、二言語教育としては10年の経験を持つ。これまでもアメリカ、カナダなどの技術協力を得ており、毎週盛んに見学者が訪れているという。当日も他の学校から大勢の教師たちが研修に訪れていた。教室にはグループ活動のできる机が用意されていた。また図書室、食堂、木工室、運動場、コンピューター、ブランコなどの遊具もそろい、都会のふつうの公立学校よりはるかによい設備を享受している。

教育運営の仕方は先の学校と同様であるが、充実した設備を持った学校として生徒や親たちの誇りとなっており、授業が終わっても子供たちは帰りがらないほどであるという。生徒たちは自治会を組織している。男女の差別はなく、最初の会長は女子であった。また、地域とのつながりも強く、父親たちは学校評議会の中に加わり、政策決定に関わるようになっていく。この評議会は教師や保護者、地域の代表から成り、教師の任免の権利も与えられている。織物を特産物としており、現金収入も得られることから地域の外へ出稼ぎに行く例はほとんど見られない。母親や地域の女性を組織して、集団で動物や蜂を飼い、織物を作るなど女性組織の活動も非常に活発とすることである。

この学校を含む、地区の二言語教育プロジェクトの目的は3つあるという。一つは自尊心を高め自らのアイデンティティを強化すること、他者の文化を尊重しつつ文化交流を進めること、生活の質を高めること、である。そのためたどる道はそれぞれのコミュニティによって異なるのであり、自分たちが主体的に進めていくことが重要であるという。お

そらく、ここに鍵があるようだ。彼らは言う、自らの開発向上は、国家や援助団体が来て他律的に進めるのでは実現され得ない。しかし意識を高めた人々の決意は地域社会を大きく変えることができると。

強い民族差別が残存してきた社会の中で、先住民の言語、文化は、「怠惰」「無知」「無気力」などといったイメージに彩られ、それが先住民自身にもいつの間にか内面化されてきた部分がないとはいえない。二言語教育が重要なのは、それまで社会の最下層におかれて自尊心を失っていたインディオ集団が、尊厳を取り戻すための第一歩であるからである。開発の主体性を自らの手に取り戻すために、民族アイデンティティの再評価と強化とを実現する最も重要な手段が異文化間二言語教育であった。今後もこの教育の充実がエクアドル社会の再定義と開発の道筋に与える影響は大きいと思われる。

女性の問題はここにどう関わってくるのだろうか。歴史的に見て二言語教育の成立自体、女性の活動に多くを負っていたことは確かである。また、この枠組みが先住民女性への教育機会の拡大に大いに役立った。とはいえ、二言語教育の実践の場において、社会における性別役割意識の浸透がまだまだ根強く影響していることもこれまで明らかになって来たとおりでである。集団全体としての向上策を進めつつ、今後も、ジェンダー視点を取り入れた教育実践を二言語教育の場に取り入れ、女性の意識変革に結びつけていくことが求められよう。

表1 教育段階別、男女別 純数学率 1982-1999

段階	1982			1999		
	男性	女性	両性	男性	女性	両性
初等教育	68.3	68.9	68.6	90.2	90.3	90.3
中等教育	28.8	30.3	29.5	51.3	51.5	51.4
高等教育	7.8	7.0	7.4	15.4	14.3	14.9

Ministerio de Bienestar Social Dirección Nacional de la Juventud(2000). Documentos de trabajo del SIISE La educación básica en el Ecuador: Problemas y propuestas de solución. Ministerio de Bienestar Social: Quito,p.5 より。

表2 教育段階別、居住地域別 純就学率 1982-1999

段階	1982			1999		
	農村	都市	全国	農村	都市	全国
初等教育	63.6	74.9	68.6	87.9	92.2	90.3
中等教育	15.3	44.0	29.5	30.2	66.6	51.4
高等教育	1.7	11.7	7.4	4.1	21.6	14.9

Ministerio de Bienestar Social Dirección Nacional de la Juventud(2000). p.4 より。

表3 人種集団別、男女別教育指標 1998

指標	インディオ			非インディオ		
	男性	女性	両性	男性	女性	両性
成人非識字率	18.8	41.5	30.8	7.8	10.5	9.2
機能的非識字率	35.9	51.1	43.9	16.0	19.3	17.7
平均教育年数(24歳以上)	4.8	3.0	3.9	7.8	7.4	7.6
大学教育経験割合(24歳以上)	7.9	2.3	4.6	17.3	15.0	16.1

Ministerio de Bienestar Social Dirección Nacional de la Juventud(2000). p.6 より。

表4 所得別、人種集団別 純就学率 1998

集団	初等	中等	高等
所得集団			
貧困	90.9	33.7	5.7
非貧困	87.7	61.0	15.8
人種集団			
インディオ	89.6	35.7	5.2
非インディオ	89.4	50.8	13.2
国全体	89.4	50.0	12.8

表3に同じ。

表5 年齢別、男女別非識字率 1982-1998

年齢	1982			1998		
	女性	男性	両性	女性	男性	両性
15-24歳	7.5	5.5	6.4	3.0	2.7	2.9
25-64歳	23.2	15.2	19.2	12.3	8.2	10.3
65歳以上	47.1	35.1	41.3	42.8	30.3	36.7
全年齢	19.4	13.0	16.2	12.1	8.3	10.3

Ministerio de Bienestar Social Dirección Nacional de la Juventud(2000). p.8 より。

表6 学年がそろわない学校と教師1人の学校の割合 1997-1998

種類	全学校に占める 不完全学校の割合	全学校数	教師1人の 学校の割合	国立学校 数
農村	19.3	12998	49.7	11721
都市	10.9	4571	2.8	2420

地域				
海岸部	16.8	7988	40.0	5892
山地部	15.2	7302	35.5	6453
東部	24.4	2279	65.8	1796
国全体	17.1	17569	41.7	14141

Ministerio de Bienestar Social Dirección Nacional de la Juventud(2000). p.16 より。

表7 学校の基本設備 1999-2000

県	電気無	飲料水無	下水設備無	1トイレに対する 生徒数	メディア 無
アスアイ	9.5	10.5	22.8	27.2	6.7
ポリバル	30.8	9.4	29.7	31.6	3.9
カニヤル	12.1	8.7	19.9	29.5	3.9
カルチ	4.3	3.3	14.7	20.6	1.4
コトパクシ	21.7	11.4	16.0	24.4	4.6
チンボラソ	10.0	3.0	19.3	29.9	3.0
エルオロ	7.3	3.1	26.6	35.9	0.6
エスマルガス	48.6	46.0	33.5	49.7	1.3
グアヤス	9.4	17.8	12.7	42.8	0.7
インバブラ	22.9	3.3	27.2	23.8	0.5
ロハ	16.1	9.6	44.5	18.8	6.7
ロスリオス	28.2	26.3	27.1	43.6	4.6
マナビ	33.9	33.9	51.5	31.2	2.9
モナサンティアゴ	50.0	17.9	54.8	23.7	3.8
ナボ	49.3	27.1	50.6	32.0	13.7
パスタサ	41.5	30.3	56.1	22.3	17.4
ピチンチャ	6.3	6.1	18.6	44.0	4.0
ツングラウア	2.9	4.8	16.7	25.0	3.3
サモラソンチベ	30.9	4.9	16.7	25.0	3.3
スクンビオス	54.2	23.4	38.2	29.0	8.4
国全体	22.3	16.8	30.8	33.4	3.9

SIISE/SINEC/UNICEF(2000).Encuesta escolar de alerta temprana 1999-2000:
Resultados preliminares, p.6.

表8 教員資格 1999-2000年度

地域		教師資格		教師資格無		卒業資格無
		大卒	高卒 専門校卒	大卒	高卒 専門校卒	
		%	%	%	%	%
海岸部	都市	51.7	30.1	8.2	9.2	1.0
	農村	35.4	51.2	5.4	11.3	0.6
山地部	都市	56.0	26.1	9.1	7.5	1.4
	農村	30.8	61.1	2.0	5.3	0.9
東部	都市	45.1	35.4	5.0	13.7	0.6
	農村	23.1	56.1	4.2	15.4	2.3
全国		45.0	39.4	6.5	8.6	1.1

SIISE/SINEC/UNICEF(2000). p.6.

表9 学校種別、男女別第6学年学力調査結果(1996年度)

科目	学校種別			範囲 全国平均	性別	
	都市公立	都市私立	農村公立		女子	男子
スペイン語	10.73	13.31	9.41	11.15	11.59	10.74
算数	6.95	8.27	6.29	7.17	6.98	7.35

SIISE/SINEC/UNICEF(2000). p.11.

表10 学年別登録生徒男女比 1989-1990

1		2		3		4		5		6	
男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
51.1	48.9	52.4	47.6	51.8	48.2	53	47	52.7	47.3	56.6	42.4

Ministerio de Educación y Cultura.(1998). Anuario Estadístico de educación intercultural bilingüe: Años escolares 1989 1990 1997 1998. Quito, p. 11.

表11 学年別登録生徒男女比 1996-1997

1		2		3		4		5		6		7		8		9	
男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
50	50	50.4	49.6	49.8	50.2	52.1	47.9	52.5	47.5	54.3	45.7	59	41	70.2	29.8	60	40

Ministerio de Educación y Cultura.(1998). p. 55.

注

- ¹ Ministerio de Educación y Cultura Dirección Nacional de Planeamiento de la Educación Estadística y Censo/SINEC.(2000). *Año lectivo: 1998-1999 Datos Finales*.
- ² Ministerio de Bienestar Social Dirección Nacional de la Juventud(2000). *Documentos de trabajo del SIISE La educación básica en el Ecuador: Problemas y propuestas de solución*. Ministerio de Bienestar Social: Quito.
- ³ Ministerio de Bienestar Social Dirección Nacional de la Juventud(2000). *Documentos de trabajo del SIISE La educación básica en el Ecuador: Problemas y propuestas de solución*. Ministerio de Bienestar Social: Quito, pp.1-2.
- ⁴ 「インディオ」という言葉は侮蔑的に使われるため、人や集団をさしてインディオと呼ぶことには差し障りがある。ただし、近年、何ら恥じることのない民族的アイデンティティを自他に示すために自らを「インディオ」とあえて呼ぶ人々も出ている。本稿では日本で一般的に用いられていることからこれを用いているが、価値的な意味を含むものではない。
- ⁵ 拙稿(2000)「エクアドルの女性と新たな開発—貧困・暴力から参画を求めて—」国本伊代編『ラテンアメリカ新しい社会と女性』新評論。
- ⁶ UNDP『人間開発報告書1999』p.240.
- ⁷ Ministerio de Bienestar Social Dirección Nacional de la Juventud(2000). *Documentos de trabajo del SIISE La educación básica en el Ecuador: Problemas y propuestas de solución*. Ministerio de Bienestar Social: Quito, p.9-10.
- ⁸ 新木秀和(2000)「噴出するエクアドルの先住民運動—90年蜂起から1月政変へ—」『ラテンアメリカ・カリブ研究』第7号、2000年5月発行、つくばラテンアメリカ・カリブ研究会。
- ⁹ Shuar, Achuar, Siona-secoya, Huaorani, Aï(cofán), Quichuas del Oriente, Awá, Chachis, Tsáshila, Quichuas de la Sierra という10集団。
- ¹⁰ 以上の記述は、Ministerio de Educación y Cultura.(1998). *Anuario Estadístico de educación intercultural bilingüe: Años escolares 1989 1990 1997 1998*. Quito.
Ministerio de Educación y Cultura Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe .(1993). *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*.から。
- ¹¹ Ministerio de Educación y Cultura Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe .(1993). *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*
- ¹² Ministerio de Educación y Cultura.(1998). *Anuario Estadístico de educación intercultural bilingüe: Años escolares 1989 1990 1997 1998*. Quito.
- ¹³ 2000年12月4日、DINEIBにてモンタルイサ博士。

参考文献

- Ayala Marin, Alexandra ed.(1995). La institución policial y los derechos humanos de las mujeres: memorias del seminario latinoamericano. UNIFEM/unicef/PRO SALUTE NOVI MUNDI/Red latinoamericana y del Caribe contra la violencia doméstica y sexual.
- CODENPE(sin fecha). Aportes de las nacionalidades y pueblos: Reconstitución de las nacionalidades y pueblos para el fortalecimiento de las circunscripciones territoriales indígenas -C. T. I. -. Quito: CODENPE.
- CODENPE(1999). Elementos Básicos para la reconstitución de las nacionalidades y pueblos del Ecuador. Quito: CODENPE.
- ECUARUNARI. Rikcharishun: Periódico bilingüe de la confederación de pueblos de la nacionalidades kichwa del Ecuador ECUARUNARI. Marzo del 2000, Julio del 2000, septiembre/octubre del 2000.
- Lucas, Kintto(2000). La rebellion de los indios. Quito: Abya-Yala.
- Mayorga, Magdalena eds.(1998). El camino a la equidad: Compartiendo Experiencias y Conocimientos

de Proyectos de Desarrollo. Quito: Embajada Real de los Países Bajos, Fondo para la Equidad de Género"ACDI", etc.

Merkx, Anniels(2000). Proyecto "Educación Bilingüe Intercultural"(EBI).(mimeo)

Ministerio de Bienestar Social Dirección Nacional de la Juventud(2000). Documentos de trabajo del SIISE La educación básica en el Ecuador: Problemas y propuestas de solución. Ministerio de Bienestar Social: Quito.

Ministerio de Educación y Cultura.(1998). Anuario Estadístico de educación intercultural bilingüe: Años escolares 1989 1990 1997 1998. Quito.

Ministerio de Educación y Cultura Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe .(1993). Modelo de Educación Intercultural Bilingüe.

Ministerio de Educación y Cultura Dirección Nacional de Educación Popular Permanente.(1989). Fundamentos para el trabajo de la Dirección Nacional de Educación Popular Permanente .

Ministerio de Educación y Cultura Dirección Nacional de Planeamiento de la Educación Estadística y Censo/SINEC.(2000). Año lectivo: 1998-1999 Datos Finales.

ECUARUNARI. Rikcharishun: Periódico bilingüe de la confederación de pueblos de la nacionalidades kichwa del Ecuador ECUARUNARI. Marzo del 2000, Julio del 2000, septiembre/octubre del 2000.

Oviedo Carrillo, Gonzalo & Elías Cárdenas, Jose.(1995). Hacia una estrategia comunitaria de educación escolar rural. Quito: Editorial Universitaria.

Sanchez G., Iván(2000). "La educación en el Ecuador", "Deuda externa, deuda eterna", "La educación en derechos humanos en el Ecuador", "Inestabilidad política en el Ecuador", "Los migrantes ecuatorianos en el exterior", "El movimiento indígena en el Ecuador", "El partido político 'Movimiento Popular Democrático' y la educación en el Ecuador", "Indiferencia frente a la problemática de los DD. HH.". (mimeo)

SIISE/SINEC/UNICEF(2000). Encuesta escolar de alerta temprana 1999-2000: Resultados preliminares.

Summary

Development of Women' s Education in Ecuador

Hiromi EHARA (Teikyo University)

Educational indicators of basic education in Ecuador progressed considerably in the latter half of the 20th century. Enrolment ratio, literacy rate, average schooling years, etc. have shown constant growth but there are big difference among different groups. Rural women, indigenous women, older women, and poor women show less development in education. For them the quality of education is not guaranteed, either. Schools where they attend suffer from poor infrastructure, less-qualified teachers, high rate of repetition, low academic achievement, etc.

As one of the countries of under-development, Ecuador education has served the interests of the middle and upper social classes. Indigenous people were excluded from economic and social development process, not being given necessary education.

Intercultural Bilingual Education, acquired by the active social movement of indigenous groups in the 80' s, was an important step to restore the dignity of native minority groups. Its aim is re-defining the Ecuador as plural society, taking back the ethnic identities, organization, quality life of ethnic groups. It could give another momentum to women' s educational development.

But the statistics of Intercultural Bilingual Education show that girls tend to quit schools earlier than boys. It looks that school education has not influenced the way of thinking of ethnic minorities. It will be important for schools to have the adequate methodology and to put the component of female educational program in the whole process of autonomous community development.

エクアドル

ツングラウア県マンサナパンバニ言語学校サラサカ族の通う学校にて 歓迎の踊りの披露



第 26 章 南アフリカにおける教育開発—ジェンダーの視点から—

大津 和子

1. はじめに

南アフリカでは、1948 年以降 NP (国民党) 政権が「雑婚禁止法」「共産主義弾圧法」「集団地域法」「人口登録法」「背徳法」「パス法」「バンツール教育法」「バンツール自治促進法」「バンツールホームランド法」など一連の人種差別法を制定し、いわゆるアパルトヘイト体制を構築、強化してきた。その結果、南アフリカ社会の圧倒的多数を占めるアフリカ人系住民は政治、経済、文化などあらゆる面において生活を破壊され、人間的尊厳を踏みにじられ、生命を奪われてきた。

1994 年 5 月、はじめてアフリカ人が投票する全人種参加の選挙によって、アパルトヘイト廃絶運動の中心的存在であった ANC (アフリカ民族会議) が第一党になり、ネルソン・マンデラが大統領に選出された。新生マンデラ政権は民族差別の解消、政治の民主化、経済の再建、国際社会への復帰など、多くの課題をかかえて出発し、困難に直面しながらも数々の改革を推進しつつある。

人的資源の開発を担う教育については、1995 年に公刊された「教育・訓練白書」(1)にもとづいて根本的な改革を進めつつあるが、「バンツール教育法」がうみだした人種による教育格差を解消するには、60 年かかるともいわれている。

本稿では、まず、南アフリカにおける教育の現状および直面している諸問題を概観し、教育改革がどのような方向に進みつつあるのかを検討したうえで、ジェンダーの視点から教育協力のありかたを提言する。調査研究の方法は、主として南アフリカでのインタビュー (1999 年) および収集した資料の分析による。

2. 教育の現状と改革の方向

アパルトヘイトの負の遺産

半世紀余にわたって南アフリカの教育の基本となってきた「バンツール教育法」のねらいは、低賃金で資本主義経済に奉仕する半熟練労働者を供給すること、および白人が優秀で黒人が劣等であるとするアパルトヘイト体制を、自然に受け入れるように子どもを社会化することであった(2)。黒人は、経済的、政治的自立を達成するために必要な知識や技能を育成する機会を与えられなかった。この結果の一端を、統計資料が十分なものでないにしても、識字率や進学率などにおける顕著な格差に見ることができる。

表 1 人種別識字率 (1994 年)

人種	アフリカ人		カラード		インド系		白人	
	識字	非識字	識字	非識字	識字	非識字	識字	非識字
農村部	39	61	32	68	—	—	92	8
都市部	53	47	55	45	84	16	86	14
首都圏	61	39	74	26	78	22	91	9

出典 Beyond Inequalities: Women in South Africa, University of Western Cape, 1997

高校修了資格認定試験（中等学校最終学年で受験するマトリック試験）の結果からみると、1994年の人種別合格率は、白人98%、インド系92%、カラード88%に対して、アフリカ人49%であり、歴然とした人種格差が見られる。アパルトヘイト廃止後は、人種別の合格率を発表していないので、現在の詳しい状況は不明であるが、基本的には今日もほとんど変わらないと思われる。

表2 高校修了資格認定試験合格率（1994）

人種	合格率 (%)
アフリカ人（白人居住区、自治ホームランド、独立ホームランドを含む）	49
カラード	88
インド人（アジア人）	92
白人	98

出典 Race Relations Survey 1994/95, South African Institute of Race Relations, 1995

地域間格差については、開発途上国で一般的に見られる都市部と農村部の格差に加えて、南アフリカでは、人種間格差が関連していっそう顕著になっている。各州の人種構成は表3の通りである。

表3 州別人口と人種構成（1996）

州	人口 (人)	アフリカ人 (%)	カラード (%)	インド・ アジア人 (%)	白人 (%)	その他・ 不明 (%)
東ケープ	6,302,525	86.4	7.4	0.3	5.2	0.6
フリー・ステート	2,633,504	84.4	3.0	0.1	12.0	0.4
ハウテン	7,348,423	70.0	3.8	2.2	23.2	0.8
クワズール・ナタール	8,417,021	81.7	1.4	9.4	6.6	0.8
ムプマランガ	2,800,711	89.2	0.7	0.5	9.0	0.6
北西	3,354,825	91.2	1.4	0.3	6.6	0.5
北ケープ	840,321	33.2	51.8	0.3	13.3	1.5
北部	4,929,368	96.7	0.2	0.1	2.4	0.7
西ケープ	3,956,875	20.9	54.2	1.0	20.8	3.1
南アフリカ全体	40,583,573	76.7	8.9	2.6	10.9	0.9

出所 又地淳、南部アフリカ援助研究会 人的資源開発現状分析編（南アフリカ）pp.6-7

州別の高校修了資格認定試験の合格率は、西ケープ州(79%)、北ケープ州(64%)、ハウテン州(57%)で最も高く、合格率が最も低いのは北部州(38%)、東ケープ州(40%)、フリー・ステート州(42%)、ムプマランガ州(48%)である。前者では他の州に比べては白人率が高く、後者では黒人率が高い。一人当たり教育支出を見ると、白人率の高いハウテン州(3,808 ランド)、北ケープ州(4,237 ランド)、西ケープ州(3,705 ランド)で非常に高く、アパルトヘイト体制下の旧独立ホームランド・自治地区が集中していた東ケープ州(2,774 ランド)、ムプマランガ州(2,784 ランド)、クワズール・ナタール州(2,404 ランド)は極端に低い。

表4 高校修了資格認定試験合格率と1人当たり教育支出(初等・中等合計)

州	高校修了資格認定 試験合格率 1999	1997/98 (ランド)
東ケープ	40	2,774
フリー・ステート	42	3,017
ハウテン	57	3,808
クワズール・ナタール	51	2,406
ムプマランガ	48	2,784
北西	52	3,262
北ケープ	64	4,237
北部	38	3,049
西ケープ	79	3,705
南アフリカ全体	49	3,005

出所 又地淳、南部アフリカ援助研究会 人的資源開発現状分析編(南アフリカ) p.9,12

初等教育就学率を州別に見ると、高校修了資格認定試験合格率が高く、一人当たり教育支出が多いにもかかわらず、ハウテン州、西ケープ州、北ケープ州で数値が低い。これは、私立学校への進学者数がこの統計に含まれていないことによる。粗就学率では東ケープ州およびクワズール・ナタール州で100%を超えているが、これは、就学年齢に関する基準が白人以外の学校では決められていないため就学年齢以下で入学した生徒や、就学年齢より遅く入学した生徒、留年した生徒が含まれていることによる。なお、純就学率がクワズール・ナタール州で100%を超えているのは、就学者数または人口数の集計に間違いがあるためと考えられる(3)。

表5 州別初等学校就学率

州	粗就学率 (%)			純就学率 (%)		
	女子	男子	合計	女子	男子	合計
東ケープ	112.9	110.9	111.9	92.0	88.4	90.2
フリー・ステート	93.9	98.8	96.3	85.4	87.0	86.2
ハウテン	82.1	86.5	84.3	78.9	81.2	80.0
クワズール・ナタール	104.0	109.6	106.8	99.0	101.7	100.3
ムプマランガ	91.6	98.3	94.9	85.9	89.5	87.7
北西	85.6	90.8	88.2	72.2	74.4	73.3
北ケープ	75.5	77.5	76.5	71.1	71.5	71.3
北部	84.3	91.8	88.0	81.0	85.5	83.2
西ケープ	82.2	85.5	83.9	80.4	82.4	81.4
南アフリカ全体	94.4	98.3	96.5	86.3	87.9	87.1

又地淳「南部アフリカ援助研究会 人的資源開発現状分析編(南アフリカ)」 pp.7-8

性別格差に注目すると、表5に見られるように、初等学校では粗就学率、純就学率ともに男子の方が女子よりわずかに高い。中等学校の就学率(1994)は男子47.3%、女子52.7%と、女子の就学率が高い(52.7%)。中退率(1994)は、初等学校では男子53%、女子44%、中等学校では男子51%、女子

46%と、女子が低い(4)。1996年に実施された調査によると、15歳から24歳までの識字率(Grade6修了者)は男性81.1%、女性85.4%と、女性がやや高い(5)。(ただし、これらの数値にはすべての人種が含まれており、人種間の格差はあらわれていない。)

高校修了資格試験(マトリック)の合格率を男女別に見ると、1997年の受験者は男子44%女子56%と、女子の方が高いにもかかわらず、合格者は男子51%女子44%と、女子の合格率が低い(6)。マトリックの科目ごとの男女別合格率(1999)は、言語系科目では大きな男女格差はなく、わずかに女子の合格率が高い。が、地理(男67.4%:女54.0%)、数学(男48.1%:女39.4%)、物理(男67.7%:女60.0%)では男女の格差が著しい。この男女格差は、州によって大きく異なる。男女格差が小さいのはハウテン州と西ケープ州で、男女格差が非常に大きいのはムプマランガ州、北部州、自由州である。黒人生徒の多い州ほど男子に比べて女子の合格率が低い傾向を示している。

大学における専攻では、男女によって顕著な偏りが見られる。女子学生は「工業」ではゼロ、「技術」では7%、「農業」17%、「建築」28%にすぎないが、「家政」では99%を占める。テクニコンでも建築、農業、コンピューター、技術関係に男子学生が多く、女性は圧倒的に秘書関係に多い(7)。これは、高等教育を修了した女性が職業に就くとき、男性よりも選択の幅が狭いことを意味している。

表5 高校修了資格試験試験州別、男女別合格率(1999年)

州	地理		数学		物理	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
アフリカ全州	67.4	64.0	48.1	39.4	67.7	60.0
東ケープ	58.7	42.4	50.9	40.0	62.5	54.2
フリーステート	43.9	29.8	40.6	30.5	72.8	64.4
ハウテン	68.0	63.6	68.4	60.0	75.3	71.3
クワズールナタール	65.3	54.0	47.0	40.2	70.4	66.0
ムプマランガ	67.0	49.2	40.2	29.1	59.6	49.6
北西	83.7	70.9	43.7	34.0	69.7	61.0
北ケープ	76.8	64.9	63.4	61.1	78.8	80.0
北部	84.7	60.3	35.7	24.6	52.6	41.6
西ケープ	92.9	82.4	70.9	64.4	91.0	86.6

出典 Department of Education, Report on the 1999 Senior Certificate Examination

北部州の事例

次に、具体的な学校のレベルで欠席/留年/退学の状況、およびそれらの背景について検討してみよう。事例としてとりあげるのは、1999年ユネスコによって主催された「学校で危機にある子どもたち」と題された会議に提出され、討議された調査結果である。調査の対象となった北部州は、アフリカ人の割合が95%と最も高く(全国平均は76%)、かつ女性の割合も55%と最も高い(全国平均52%)。人口の89%が農村部に住み、生活条件が最も悪い州の一つである。失業率は41%(全国平均29%)と高く、アフリカ系では55%(全国平均33%)と、さらに高い。20歳以上のうち学校に行ったことのない人は27%(全国平均13%)で、男19%、女32%である(8)。調査対象の9つの学校はいずれも農村地域にある男女共学の初等学校である。

全般的に、机や椅子が不足しているため、生徒は床に直接座って板書をノートに写す。あるいは、樹の下や教会の集会所で授業を受ける。教科書や学習教材が不足しているため学習効率が悪い。教員室のない学校では、教員同士で授業や生徒のことについて情報交換する機会も少ない。こうした基本的な設備の不足は、教育の質に決定的な影響を与えている。また、ほとんどの学校で便所が決定的に不足し、多数の生徒が使用するため管理状態が悪く、ほとんど使用できない状態である。このことは、とくに生理を迎えた女生徒に大きな苦痛であり、学校を欠席する一つの要因であると考えられる。コンピューターをはじめ、図書館、実験室、運動施設などが完備され、優れた教材や教授方法で教育がなされている白人系の学校が存在する一方で、上記事例のような学校が広範に存在するのが、アパルトヘイトの負の遺産を抱える南アフリカの教育の現状である。

表6 北部州初等学校の設備、教材設置の状況（1999年）

学校名	設備上の問題	教材	留年の理由	問題点
1.Joas Phahlela	教室不足。テント教室も。使用可能な便所皆無。不潔、悪臭、不健康。教員室なし。水は1日に2.3時間。電気、電話なし。盗難頻繁	教科書／学習教材不足	空腹。制服、靴がない。	栄養不良。保護欠如。親が職探しに同行させる。妊娠。
2.Boxahuku	壊れた便所が6つ。多くの教室が要補修。ベンチ不足。飲料水のみあり。電話なし。携帯電話のみ。盗難頻繁	教科書／教材不足	欠席が多い。親の励まし欠如、不適切な授業内容	カリキュラム、大規模クラス、教授法
3.Makahlule	男子便所なし。わずかな女子便所は不潔。不適サイズのベンチ。非飲料水のみ。携帯電話のみ。盗難頻発	教科書／教材不足	家畜を水浴びに連れていくための欠席。親の無関心。	虐待、妊娠、早婚。栄養不良。年長男子生徒の問題行動。
4.Mphataki	机、椅子なく床に座って授業。13クラスは木の下で授業。教員室なし。使用可能な便所皆無。電話／携帯なし。盗難頻繁。	教科書／教材不足	親が職探しに同行させる。	教師の指導性。教室、机椅子の絶対的不足。欠席。
5.Tshikonelo	机、椅子不足のため床に座って授業。教員室なし。使用可能な便所皆無。盗難頻繁。	教科書／教材不足	貧困。親が職探しに同行させる。	アルコール多飲の保護者がいる。子どもに対する保護者の指導や支援の欠如。
6.Ximixoni	壊れた机、椅子。教員室なし。便所は男女生徒と教師に各1つ。悪臭、不潔。飲料水なし。携帯電話のみ。盗難時々。	教科書なし	貧困。親が職探しに同行させる。	教員不足。教材不足。栄養不良。保護者のケア不足。
7.Tlhelani	便所は男女生徒と教師に2つずつ悪臭、不潔。電気はきているが電球がない。教員室なし。携帯電話のみ。	教科書／教材不足	親が職探しに同行させる。残された子どもは保護されない。	高い失業率。保護者の教育に対する無関心。教育省の支援が不十分。

8.Botsoleni	1,2 学年は机、椅子なし。教員室なし。便所は男子0、女子6、教師用1。携帯電話のみ。盗難3年間に3回。	教科書/教材不足	大規模クラス。机、椅子の不足。親が職探しに同行させる。	教科書/教材不足。3言語による授業理解の難しさ。
9.Matiyani	机、椅子不足。教員室なし。便所は生徒用0、教師用2。水なし。電気なし。盗難頻繁。	教科書/教材不足	親が職探しに同行させる。栄養不良。欠席。大規模クラス。	設備、教科書の不足。保護者とのコミュニケーション不足

(Susan Van der Vynckt, Children and Youth at Risk of School Failure: UNESCO, 1999 より作成)

これらの学校の欠席率（調査当日に欠席した生徒の割合をさす）は表7の通りである。当然のことながら学校によって異なるが、男女別に概観すると、欠席率は女子の方が高い。インタビューに対する当該学校教員の回答から、高い留年率のおもな原因は「親が職探しに子どもを同行させる」「貧困」「保護者の支援の欠如」であることがわかる。この調査がジェンダーの視点から行われていないため、女子の欠席については明確ではないが、上記の理由に加えて、「妊娠」「早婚」「便所の不足」が考えられる。

退学率は、一般的に男女による顕著な違いは認められず、むしろ学校による違いが見られる。留年率は学校による違いが大きく、男子の方が高い傾向を示している。留年率が高い理由として、表6に見られた劣悪な教育環境だけではなく、不適切な授業内容及び授業方法が考えられる。また、保護者が子どもの世話をする期間を短くするために、就学年齢に達する前に学校に通わせるケースが地方でしばしば見られるが、これも留年率を高める結果になっている。授業や学校生活にいつその困難をとまらうからである。教育効率の悪さは国家予算の非効率的な執行を意味し、生徒および保護者にとっても精神的、経済的負担をもたらす。そこで教育省は、1998年より就学年齢を7歳以上とし、さらに各フェーズ(Grade1-3, Grade4-6, Grade7-9)における留年を1回のみ認める方策を決定した。

表7 欠席率/退学率/留年率 (1999年)

学校名	生徒数		欠席率(%)		退学率		留年率	
	男	女	男	女	男	女	男	女
1.Joas Phahlela	367	308	4.6	0.3	0.2	0.6	12.5	8.1
2.Boxahuku	567	565	6.0	4.6	0.9	0.9	7.4	7.0
3.Makahlule	298	273	5.0	8.4	1.3	0.8	12.4	17.6
4.Mphataki	466	504	2.3	3.0	5.2	4.2	24.2	21.2
5.Tshikonelo	297	275	4.5	3.6	0.3	0.0	26.3	30.5
6.Ximixoni	99	137	0.0	0.0	1.0	0.7	36.4	18.2
7.Tlhelani	349	330	9.7	13.9	1.4	0.9	18.9	9.0
8.Botsoleni	379	287	2.2	3.5	0.8	2.0	38.4	30.7
9.Matiyani	439	458	0.7	5.0	2.5	1.3	4.8	3.3

(Susan Van der Vynckt, Children and Youth at Risk of School Failure: UNESCO, 1999 より作成)

教育改革の方向

新政府のもとでの南アフリカ国家建設は、ANCの政策綱領であった復興開発計画(RDP)にもとづき、次の目標を掲げて経済・政治・社会を含むあらゆる分野で進められている(9)。

- ・万人を代表し、万人の参加による強力で安定した民主社会の発展
- ・民主的かつ人種差別のない国家の建設
- ・社会道徳と倫理の確立された国家の建設
- ・持続的かつ環境に適応した開発による国家の繁栄

教育もこの RDP の一環として位置づけられ、「教育・訓練白書」に教育改革の大筋が述べられている。すなわち、教育・訓練を基本的人権としてとらえるとともに、人的資源開発の基本的要素として基礎と応用、理論と実践、知識と技能の統合を目指している。そして、人種・性・階層・言語・年齢・宗教・地理的要因・政治的思想などに関係なく、すべての国民が平等に教育・訓練の機会を与えられる公正なシステムの確立を目標としている。

教育行政面では、それまで人種別に別れていた教育省が一つの国家教育省になり、各州には州教育省が置かれるようになった。中央政府の基本方針を受けて、各州教育省が施策の立案、実施を行う仕組みである。そして、全国的な教育制度の体系化をはかるために、国家教育省は以下のような国家資格基準（National Qualification Framework）を定めた。

表 8 国家資格基準

国家資格レベル	教育・訓練段階	資格と証書の種類		学校教育・訓練制度
8	高等教育・訓練	博士 継続研究学位		大学 テクニコン 技術大学 職業大学
7		高等学位 専門資格		
6		学士 高等ディプロマ		
5		ディプロマ 職業資格		
継続教育・訓練証書				
4	継続教育・訓練証書	学校／カレッジ／訓練資格単位振替		Std.10
3		学校／カレッジ／訓練資格単位振替		Std.9
2		学校／カレッジ／訓練資格単位振替		Std.8
一般教育・訓練証書				
1	一般教育・訓練証書	上級	成人基礎教育訓練 IV	Std.5-7
		中間	成人基礎教育訓練 III	Std.2-4
		基礎	成人基礎教育訓練 II	Sub-A, B, Std.1
		就学前	成人基礎教育訓練 I	就学前

出典 National Qualifications Framework, DOE, 1996

国家資格基準とは、アパルトヘイト政策のもとで教育を受ける機会を奪われた人々が学校の外で受けた訓練や習得した技能を、学校教育で得られる知識と同等に評価するために、両者を一つに統合したものである。すなわち、学校、職場、NGO、地域といった教育／訓練の場の如何にかかわらず、習得した知識や技能に関して所定の「成果」を示すことができれば一定の単位が認定され、同等に評価されるのである。

レベル1は、1年間の就学前教育、6年間の初等教育、3年間の前期中等教育から成り、初等、前期中等教育の9年間は義務教育である。就学前教育は、初等教育への準備段階として、かつ初等学校

での落第やドロップアウトの防止のために重視されているが、実際には予算不足などにより、就学前教育を受けている子どもは6.9%であると教育省はみなしている。

初等教育前半のジュニアレベル (Sub-A, Sub-B, Standard 1) では、主に基礎的な読み書き計算を、シニアレベル (Standard 2,3,4) では第一言語と第二言語、算数、歴史、地理、一般科学、技術 (裁縫、木工、芸術など) を学習する。3年間の前期中等教育 (Standard 5,6,7) を修了すると、一般教育修了証 (GEC: General Education Certificate) を得る。前期中等教育までの10年間は無償である。さらに3年間の後期中等教育 (Standard 8,9,10) に進むと、その最終学年で高校修了資格認定試験であるマトリック試験を受ける。

いわゆる中等学校だけではなく、専門学校やコミュニテイカレッジ、Intermediate Tertiary College、NGOによる職業プログラム、地域や職場でのトレーニングを修了した場合も、継続教育修了証 (FEC: Further Education Certificate) を得る。高等教育機関としては大学、技術大学、職業大学、専門機関があり、これらを修了すると高等教育修了証 (Higher Education Diploma and Degree) を得ることができる。

カリキュラム改革

1997年に教育省は「教育・訓練白書」にもとづいて「カリキュラム2005」を発表し、「所定の成果の実現をめざす教育 OBE(Outcomes-Based Education)」を提唱した。1998年から初等学校と中等学校で並行して1学年ずつ順次実施を開始し、2005年には全体を見直し、改善を加えて完成する予定である。「カリキュラム2005」では学習領域として従来の科目よりも広い8領域 (言語とコミュニケーション、人文/社会科学、テクノロジー、算数/数学、自然科学、芸術と文化、経済/経営科学、生活科) が設定され、これまで軽視されてきた技術、芸術、文化、生活、経済、経営科学といった領域も加えられた。すべての領域を通じて、学習者が習得することを期待される「成果」を示している。とくに重視されるのは、習得した能力を異なる状況の中で活用できる転移可能な能力で、以下の7つの重要な成果(essential outcomes)が中心とされる(10)。

- (1) 問題を発見し、批判的創造的な思考により問題を解決し、意思決定できる。
- (2) グループや組織、地域の一員として他の人々と効果的に協力できる。
- (3) 自らを律し、責任をもって効果的に行動できる。
- (4) 情報を収集し、分析し、批判的に評価できる
- (5) 多様な言語的および非言語的手段を用いて、効果的にコミュニケーションができる
- (6) 科学技術を効果的に活用して、環境や他の人々の健康に対して責任ある行動ができる
- (7) 問題解決は他の諸問題と無関係にはできないという認識をもち、世界を関連する一つのシステムとして理解できる

こうした能力を学習者が習得できるように、教師は学習者の興味、関心や地域の環境に応じて、学習内容を設定しなければならない。その際、学習者自身が試行錯誤をしながらさまざまな活動を通じ

て、問題解決の方法を模索したり、新しい問題を発見するという学習のプロセスを組み込むことが必要である。学習成果を評価するための基準や指標もあわせて提示され、多様な評価方法を活用することが認められている。「カリキュラム 2005」は教育内容、方法、評価のいずれの点においても画期的なカリキュラムといえよう。

が、新しいカリキュラムの実施にあたっては、次のような問題点が指摘されている(11)。すなわち、従来の教育のありかたを根本から変える大改革であるにもかかわらず、その準備および実施にかかる時間があまりにも短い、ということである。「カリキュラム 2005」の実施のためには、教員一人ひとりがその理念を十分に理解したうえで、「成果」を達成するために適切な授業内容を決定し、目の前の生徒の発達段階や能力に応じた教材を準備することが期待されている。しかし、授業とは、教科書にもとづいて一方的に知識を伝達することである、と長い間思い込んできたほとんどの教員にとって、効果的な研修が行われないうえに、「カリキュラム 2005」の推進力になることは難しい。とくに、これまで教育や訓練を受ける機会がなかった無資格、低資格の教員にとってはなおさらであろう。

そこで、各州の教育省では、教員の「カリキュラム 2005」に対する理解を深め、各領域の教授内容および教授方法に関する研修を短期間に行わなければならない。こうした研修を実施するためには適切な人材と、多大な経費が必要である。教育予算は各州が中央教育省を通さずに中央の議会に申請し、そこで認められた額が中央から配分されるが、配分額はたいがい予算額を大きく下回る。財政難の多くの州では、人件費が教育予算の 80%以上を占め、学校施設の建設や維持管理などにあてる予算さえ不足しているのが現状である。こうした状況のなかで、「カリキュラム 2005」を短期間に実施していくには多くの困難がともない、2005 年までに予定通り新しいカリキュラムの実施が完了するかどうかを危ぶむ声も多い。

3. 教育におけるジェンダー問題

南アフリカでは、就学率や進学率などの数字を見る限り、初等、中等教育における男女格差はほとんどないが(高校修了資格認定試験の理数系科目の合格率に顕著な差が見られることは前述した)、その背後にあって数字にはあらわれにくい、女子生徒の教育と人生に深刻な影響を与えている諸問題がある。男子/男性によるいじめや暴力、イニシエーション、早婚、過重な家事労働、などである。本節ではとくに、性/ジェンダーにかかわるいじめや暴力およびイニシエーションを中心に、それらが女子の教育にどのような影響を与えているか、さらに、どのような取り組みがなされているかについて述べる。

性的いじめ、性暴力

1999 年 7 月に筆者が「学校や地域で女子生徒が直面している主な問題は何ですか」という質問項目を含むインタビュー調査を行ったところ、次のような回答が得られた。

表9 女子生徒が直面している主な問題 (1999年)

地域	学校/機関	回答者	主な問題
ヨハネスバーグ (タウンシップ)	教育省	担当者	レイプ、性的嫌がらせ、家事労働、弟妹の世話
	FAWE	担当者	男性優位の文化、女子に対する教師の態度、ロールモデルの欠如、性的暴力
	中等学校	校長	性暴力、妊娠、成績不振、エイズ孤児(保護者不在)
	初等学校	校長	性暴力、家庭内暴力、親の失業
ムプマランガ州 ミドルバーグ	地方教育局	担当者	イニシエーション、女子に対する教師の態度、性暴力、妊娠、早婚
	ファームスクール	校長	貧困、妊娠、遠距離通学、イニシエーション、不適切なカリキュラム
	ファームスクール	母親	女子はイニシエーション後はSEXも結婚も許される、早く大人になりたがる。
ケープタウン (タウンシップ)	初等学校	校長	性暴力、妊娠、早婚、ボーイフレンドとの交際
	中等学校	校長	性暴力、男子によるいじめ

(FAWEはForum for African Women Educationalistsの略で女性の教育を推進している国際的な組織)

筆者が訪問したすべての学校で聞いたのは、女子生徒がいじめや暴力に晒されているということであった。地域や学校によって多少異なるが、一般的な傾向としては、女子生徒は家事労働に多くの時間をとられ、宿題をする時間も十分でないのに対し、男子生徒は、小銭を稼いで家計を助ける場合もある(鉱山地域では男子は早く学校をやめて働く傾向がみられる)が、宿題をすることもできるし、行動範囲を広げて多様な遊びや冒険をすることもできる。遊び仲間たちとの間に連帯感が生まれ、仲間意識(peer pressure)から一緒に学校をさぼったり、女子生徒をからかったりいじめたりする。女子生徒は、同じクラスの年長の男子生徒や上級の男子生徒に性的関係を迫られたりレイプされることもあるが、教師や近隣の男性によってレイプされることもある。約3分の1は学校の教師によるものである、という報告もある(12)。通学途上で貧しい家庭の女子が、わずかな食べ物や金と交換に性的関係を求められることもある。放課後、家に帰っても親あるいは保護者は仕事でおらず(地域によっては未婚あるいは既婚の母子家庭が多い)、地域に安全な場所もないため、女子は常に性暴力に脅かされている。また、性について親が子どもに話すことは伝統的にないということが、学校や警察に訴えることをためらわせているようである。

統計資料によると、確かに子どもに対する犯罪は増加しており、被害者の80%近くが女性であるといわれる。次表は警察に報告された被害件数のみを示しており、実際には氷山の一角であろうと推測されている。

表10 子どもに対する性犯罪報告数

	1993	1994	1995(1-8月)
レイプ	4736	7559	5702
異常性行為	431	491	378
近親相姦	146	156	159
強制猥褻	3439	3904	2589
性的犯罪	1034	1094	730

計	9 7 8 6	1 3 2 0 4	9 5 5 8
---	---------	-----------	---------

(殺人、暴行、婦女誘拐、子どもの誘拐などは含まれていない。)

出典 Beyond Inequalities: Women in South Africa, University of Western Cape, 1997

Commission on Gender Equity の報告によると 1994 年には 100000 人当たり 105.3 人、1996 年には 119.5 人がレイプの被害を受け(13)、1999 年には 35 秒に 1 人が南アフリカのどこかでレイプされている(14)。警察に報告されるのは実際の 3% である、と警察は推測している。子どもに対するレイプは全レイプの 23.5% を占める。表に示された被害件数の増加は、実際の件数の増加と報告件数の増加の両方によるものであろう。報告すると逆に被害者が周囲から非難されたり、被害を証明するために医者検査を受けなければならない、という状況が報告を困難にしているという。さらに、セクシャルハラスメントや暴力は、レイプ以上に報告されることは少ないという。

また、妊娠もいくつかの学校で女子生徒のドロップアウトの原因としてあげられており、全国的にみても、妊娠はドロップアウトの原因の 28% を占めている(15)が、これにはレイプによる妊娠も含まれている。女子生徒に妊娠させた男子／男性が社会的制裁を受けたり非難されることは少なく(調査したある学校では、妊娠させた男子学生がはっきりと確定された場合 2 週間の停学になる)、逆に、被害者である女子生徒が退学を迫られる場合が多い。近年、法的には出産後に復学できるようになったが、妊娠した女子生徒に対する周囲の目が厳しいこともあり、妊娠による復学はなお容易ではない。

さらに、レイプによる HIV/AIDS 感染も深刻である。HIV/AIDS 感染に対する恐れから、男性が若い女性を求めるといった傾向に加えて、一部の地域では、処女と性交することによってエイズが治癒するという迷信もあり、女子生徒の被害が増大している。HIV/AIDS によって親を失った孤児(母子感染を免れて生き残ったにもかかわらず)が困窮のため退学したのち、レイプによって HIV/AIDS に感染するという事態もあるという。

こうした現状の背景には、アパルトヘイト体制下で暴力が権力によって長い間合法化されてきたという歴史があり、加えて、南アフリカ社会に蔓延する家庭内暴力(女性 6 人に 1 人が被害にあっている)や女性殺し(femicide と呼ばれ 6 日に 1 人の女性が殺されている)(16)にもあらわれているように、女性の人格や尊厳を無視して暴力をふるったり、性的対象としてのみ見る女性蔑視のイデオロギーがある。学校では性暴力を規制するための一貫した政策がなく、学校における性暴力に関する正確なデータもない。ごく限られた調査結果があるのみである。近年、ようやく女性に対する性暴力の深刻さが社会的に認識されはじめ、対策および防止のためのプログラムが実施されつつある。

イニシエーション

筆者が調査したムプマランガ州をはじめいくつかの地方では、イニシエーションが女子生徒のドロップアウトの主要な原因の一つになっている。イニシエーションの時期は各家庭の親が決定するが、たいていは生理がはじまった直後に個別に行われる。(男子のイニシエーションは地域で集団的に行われる。)イニシエーションの期間は、ムプマランガ州のミドルバーグでは、昔は 1 年間であったが、やがて半年に短縮され、今は 2 ヶ月間である。その間、村の年長女性が少女を訪れて、大人になるた

めに必要な性、出産、育児、家事などの知識を伝授し、いかに夫に尽くし、夫を喜ばせるかを教育する。期間中、少女はいっさい外出せずに家に籠り、イニシエーションを終えた後、一人前の女性として結婚できるということを披露するための儀式に着る晴れ着を縫ったりする。

長期間にわたる欠席の後、学校に戻った女子生徒の多くは授業についていくことが難しく、やがてドロップアウトしてしまう。イニシエーションを終えた女子生徒のなかには、心理的にも学校から離れていく生徒もいる。精神的にはまだ未熟である 11-13 歳の頃に、妻になるための準備として性に関する知識を得ることにより、学校の勉強よりもセックスや結婚に対する関心や憧れが肥大するからである。(筆者の調査によると、タンザニアでは、初等学校修了前にイニシエーションを行うことを禁止している地域で、女子のドロップアウトが低下している。)

また、南アフリカでは HIV/AIDS の感染が急速に拡大しつつあり、1999 年には成人の 8.6%、約 3,600 万人が感染しており、1997 年以来 33.8%増加した(17)。しかし、伝統的なイニシエーションでは、HIV/AIDS に関する正しい知識を教えることがほとんどないため、HIV/AIDS に対して無防備なまま、早期の性交開始、妊娠、結婚を招いている。家庭および学校では伝統的に性教育を行ってこなかったため、地域によっては今なおイニシエーションの果たす役割は大きい。

教育における平等をめざして

それでは、教育におけるジェンダー問題に対して、どのような取り組みが行われているのであろうか。まず、政策の基本となる南アフリカ憲法は、人種、ジェンダー、性、妊娠、婚姻上の地位、民族的/社会的出自、皮膚の色、性的志向、年齢、障害、宗教、良心、信条、文化、言語、生まれによる差別を否定し、アパルトヘイト時代からの差別を緩和するために、アファーマティブ・アクションを実施することを認めている。

ジェンダーに関しては、性と生殖に関する権利をも含めて、自己の心身に関する決定権、土地および天然資源へのアクセスの平等、住居・保健・食物・水および社会的安全に関する社会経済的権利、教育を受ける権利などについて述べている。そして、憲法と慣習法が対立する場合は、憲法が優先される。これは例えば、女性は夫の保護のもとにおかれ、財産を相続できない、夫は複数の妻をもつことができる、夫はロボラ（婚資）によって妻を買う、といった考え方や慣習が女性の地位を低くしているという現実を踏まえたものである。

この憲法の条文にもとづいて、ジェンダー平等委員会(Commission on Gender Equity)が設立された。大統領によって任命された 12 名の委員から構成された独立委員会で、最も不利益な立場におかれている女性を優先することを原則とし、次のような機能をもつ(18)。

*政府、民間などあらゆる場でのジェンダー平等を推進すべき機関の方針およびその実施を監視、評価する。もし不平等が見つければ、それを除去するために政府に勧告することができる。

*ジェンダー平等に関する情報を国民に提供し教育するためにキャンペーンを行う。

議会を通過した法案がジェンダー平等を効果的に推進しているかどうかを監視する。もし法律に問題があれば、それを変更するように議会に勧告できる。

*不平等があればそれを捜査する権限を与えられている。不平等を解消するために調停や訴訟に訴えたり、関連機関に苦情を伝えたり、政策や手続きを変更するように、政府に勧告することができる。
*どのような不平等が生じているかを調査する。

ジェンダー平等委員会は、これまでに数々の勧告や提言を、政府の担当部局や関連機関に対して行っている。ジェンダー平等委員会はまた、毎年報告書(Annual Report Commission on Gender Equity)を提出するとともに、各州からもワークショップ(Information and Evaluation Workshop)の報告書をだしている。例えば、1998年の報告書によると、北部州では、1990-1995年に445件、1994年4月から1995年4月の間に239件(この間228人が殺され、そのうちの多くが50-60代の女性であった)、1996年1月—6月に765件、1997年には計1182件、1998年1月—7月442件の魔女狩りが報告された。(調査が不十分であるため被害の全体像は不明である。)かろうじて生き残った人々の多くは、家財を失って故郷に逃げ帰ったり、教会やシェルターに非難した。これらの報告書を見る限り、多様なNGOや関連機関の活動にもかかわらず、根強い偏見や差別がジェンダー平等を阻んでいるようである。こうした現実の困難にもかかわらず、暴力に関する実態調査および報告を含めた取り組みは、今日の南アフリカにおけるジェンダー平等の大きな推進力になっているといえよう。

それでは、教育の分野ではどうであろうか。南アフリカの教育改革の要である「カリキュラム2005」が、こうしたジェンダー問題に対して、どのような意義をもっているのかを検討してみよう。

ジェンダーに関しては、「カリキュラム2005」の8領域のうち「人文社会科学」のなかで記されている。「人文社会科学」では、次の成果(specific outcomes)が期待される(20)。

- (1)南アフリカ社会がどのように変化し発展してきたかを批判的に理解し、表現できる。
- (2)社会開発のパターンを批判的に理解し、表現できる。
- (3)公正で民主的で平等な社会を築くために積極的に参加する。
- (4)資源の開発、利用、管理について健全な判断ができる。
- (5)社会開発におけるテクノロジーの役割を批判的に理解できる。
- (6)社会と自然環境の間の相互関係を理解し、表現できる。
- (7)開発と社会的公正を推進するために社会および環境にかかわる問題を説明できる。
- (8)さまざまな機関や組織の形態や活動過程を分析できる。
- (9)これらの技能を人文社会科学のコンテキストのなかで活用できる。

ジェンダーに関する直接的な記述は、上記の(1)(3)(7)で以下のように見られる。

- (1)でとりあげるべき「コミュニティ内/間の諸関係」は、次の関係を含むものとする。

権力関係、社会経済的階級関係、宗教的/イデオロギー的關係、政治的關係、文化的關係、言語的關係、人種的關係、ジェンダー關係、セクシャリテイ關係、高齢者/障害者との關係、近隣諸国との關係

- (3)では、次の事項に関連する諸問題をとりあげるものとする。

人権、障害、ジェンダー、文化、公正、人種主義／差別／偏見、資源の配分とオーナーシップ、環境管理

(7)では、次の社会的問題を取りあげるものとする。

よき地球市民、資源の配分とアクセスの不平等、偏見と差別（人種、階級、ジェンダー、年齢、能力）、貧困、搾取、犯罪、人口／資源のアンバランス、紛争、病気、失業。

たしかに、「カリキュラム 2005」においてジェンダー問題が3カ所で明記されているが、とくにジェンダーの視点を強調したものではなく、あらゆる諸問題を網羅したなかに、ジェンダー問題が含まれているにすぎない。授業では必ずジェンダーや性暴力の問題を取りあげる、という指示もなく、近年の南アフリカの女性に対する性暴力や女性の社会的地位の現状を考えると、あまりにも一般的、総花的といわざるをえない。

なお、「カリキュラム 2005」については、「OBE の実践—カリキュラム編」「OBE の実践—授業方法」「OBE の実践—評価」「OBE の実践—経営」「OBE の実践—その哲学」というタイトルでそれぞれブックレットがつけられ、イラストをふんだんに使ってわかりやすく説明されている。「カリキュラム編」では、Thabiso という男性らしき人物と Jill という女性らしき人物が問答をする形式がとられているが、終始 Jill が質問し Thabiso が答えるパターンが繰り返されている。「授業方法」「評価」「経営」の3冊のブックレットでは、男性と女性の教師がほぼ同数登場するが、「哲学」で登場する教師はすべて男性である。これらのことから、「カリキュラム 2005」は十分にジェンダーセンシティブであるとはいいいにくい。

報告書「教育におけるジェンダー平等」

「カリキュラム 2005」におけるジェンダー視点の弱さを補うかのように、「教育白書」(1995)の提唱にもとづいて、1997年「男女平等を進める作業部会 (Gender Equity Task Team)」が、教育省内に「男女平等部局 (Gender Equity Unit)」を新設するために組織された。GETT が提出した報告書「教育におけるジェンダー平等 (Gender Equity in Education)」では、学校教育、高等教育、成人教育、教育経営、性暴力など教育の全般にわたって、ジェンダーの視点から現状分析がなされている。

さらに、GETT の報告書は、「カリキュラムとジェンダー」の項で、「加害者に対する罰を厳しくしても、性暴力を根絶することはできないであろう。むしろ教育の力によって性暴力を予防することができるだろう。そのためには性暴力の問題を優先的に取りあげ、教師と学習者の理解と意識がともに変わらなければならない」(21)と述べ、学校教育の中核であるカリキュラムの重要性を強調している。さらに、「犯罪と暴力に占める男性の割合が多いのは、単なる男性性の表現ではない。男性／男子は男性的アイデンティティを確立するために犯罪や暴力を利用する。少年たちは威信を得たり、他者とは違うことをしたり、あるいは喜びを得るために犯罪や性暴力を犯す。これらの行為は、少年が威信や敬意をえるために他の方法や資源をもたない場合、いっそう顕著になる」(22)と指摘している。

こうした状況を踏まえて、カリキュラムはジェンダーの視点から構成されなければならない。そして、男性性と女性性が社会的にどのようにつくられているか、男性的規範と女性的規範は社会的にど

のような機能を果たしているか、性のしくみと心理的感情的側面、セクシャリティを理解するための内容が組み込まれるべきである、と報告書は強調している。女性を従属的な存在とみなす価値観や慣習を、ともすれば「伝統的文化」として無批判に生徒たちに教えるのは南アフリカに限らず、世界各地に見られる現象である。教科書をはじめとする教材や教師の態度に埋め込まれている「隠れたカリキュラム hidden curriculum」を批判的に分析し、反性差別、反暴力の教育を強力に推進していくことが急務である。

GETT の報告書を受けて教育省に設置された Gender Equity Unit (GEU)の主要な任務は、以下のよう明記されている(23)。

- (1) 就学、退学、科目選択、進路指導および合格率における性別による不均衡を是正する方法を確認する。
- (2) 男女別学校の教育的、社会的および法的な意味あいについて助言をする。
- (3) カリキュラム、教科書、教授法における性差別を明らかにするためのガイドラインを提言する。
- (4) 専門的指導的地位や管理職における女性を増やし、女性教師の影響と権威を高めるために、アフーマティブアクション政策を提言する。
- (5) 教育の場における性差別、性的嫌がらせや性暴力をなくすために、法的措置を含めて徹底的な政策を提言する。
- (6) GEU の目的を達成するために協力が必要とされる教師団体、生徒団体、教育労働関係委員会、全国的な女性団体および他の団体と密接な関係をつくりあげる。

ここには、教育におけるジェンダー平等を実現するための適切な学習環境づくり、ジェンダー視点からの教授内容および教授方法の再検討、女性教員の地位向上、性差別／性暴力に対する法的措置、社会的ネットワークづくりにわたる方策が提示されている。

4. 今後の教育開発と国際協力の課題

以上のような南アフリカの教育の現状に対して、国際機関や先進諸国はさまざまな協力／援助を行っている。日本の ODA は、基礎教育を一つの重点分野として、中等理数科教育の分野で協力を進めつつあり、その目標は、アフリカ人に対する教育の量的拡大および質的向上、とくにアフリカ人教員の再訓練（理数科目）による教育の質の向上に置かれている(24)。協力の対象もアフリカ人が多く居住するムプマランガ州などを中心としており、本稿でみてきたように、人種間格差の大きい南アフリカにおける教育改革に貢献しうるものであろう。

ところで、理数科に関しては、前述した高校修了資格試験結果に示されているように、女子の合格率がかなり低い。そのことが、大学における女子学生の専攻の偏りをうみ、卒業後の進路選択の幅を狭めている。

理数科教育におけるジェンダー平等を推進している FEMSA (Female Education in Mathematics

and Science in Africa) によるザンビアでの調査結果では、理数系科目で女子生徒の成績が男子生徒よりも低い主な要因として、次の事項があげられている(25)。

- A. 教授内容が日常生活にあまり関連していない
- B. 指導方法が不適切 (女子は理数系が苦手という教師の思い込みや態度)
- C. 実験室、実験道具の不足 (男子の実験優先)
- D. ロールモデルの欠如 (女性の理数系教員の絶対的不足)
- E. 生理期間中の欠席 (便所の不足)
- F. 家庭での勉強時間が少ない (家事労働などのため)
- G. 性暴力、妊娠、早婚などによる中退

これらは、ザンビアだけでなく、南アフリカにおける女子にとって理数系科目の阻害要因にもなっていると考えられるのではないだろうか。

近年、他のサブサハラ諸国では、FAWE (Forum for African Women Educationalists) による先進的な調査研究が行われており、それらが各国の教育改革に貢献しつつある。民主主義を標榜する南アフリカでは、女子教育に対する取り組みはいつそう加速度を増すと考えられる。今後、OBE 教材の作成や授業における具体的な指導方法といったレベルでも、ジェンダー視点にもとづいた議論が深められていくであろう。

したがって、日本の ODA が現在行っている中等理数科教育協力事業の中にも、ジェンダーの視点から、理数科における女子教育の推進を明確に位置づける必要がある。前述した GETT の報告書「教育におけるジェンダー平等」および教育省 GEU の方針に沿いながら、次のような具体策を検討することを提案したい。

第一に、ジェンダーセンシティブな教材の開発。すなわち、「カリキュラム 2005」に設定された「成果」を達成するために、抽象的な事項ではなく具体的な生活に関連した内容を扱った教材を作成すること、および従来の教科書に見られる伝統的な男女の役割観や価値観を反映した記述やイラストを批判的に分析し、新しい教材やテキストには、ジェンダー平等のメッセージを伝えるように記述する。また、女子生徒を励ますような指導方法を、教員が習得できる研修も同時に必要である。

第二に、女性理数科教員を積極的に養成すること。、そのために、教員養成機関に女性理数科教員養成コースを特設したり、女子学生への奨学金制度を整備することにより、質の高い女性教員を養成する。女性教員の存在自体が女子生徒の励みになり、ロールモデルの役割を果たしうる。女子生徒の将来の職業選択の幅を広げ、より大きな希望をもって生きていく手助けになりうる。

第三に、理数科授業に適正規模の女子クラスの編成を、協力事業を実施している学校や教育省に提案すること。すでに述べたように、高校修了資格認定試験における女子の数学、物理の合格率が男子よりもかなり低い。女子生徒は賢くなく、クラスでも消極的で、理数系科目には不向きであると周囲にみなされ、また彼女たち自身もそう思い込まされてきた傾向が強い。また、女子生徒が質問や発言をすると、男子生徒にからかわれるということもよく聞かれる。そうした女子生徒がのびのびと授業

にのぞみ、積極的に発言できるような環境を試験的に編成することは意味があるであろう。(ザンビアでは女子教育推進プログラム Programme for the advancement for Girls' Education の一環としてパイロット校で男女別クラスを編成し、一定の成果をおさめている。)

その他、協力事業にかかわる日本人スタッフのジェンダー意識を高めるための研修や、日本国内における理数科教育／教科書のジェンダー視点からの再検討が必要であろう。

日本をはじめ、いわゆる先進諸国でも理科系に男子学生が多く、文系に女子学生が多いといった傾向がみられるが、女性にとっての職業の選択可能性という点では、途上国における理数科教育のもつ意味は、いっそう大きいのではないだろうか。同時に、経済開発に比べてジェンダー開発指数が極端に低い日本の私たちにとっても、南アフリカの取り組みから学べることは多いであろう。girls friendly な教育は、結局は boys friendly でもある(26)。

<注>

- (1) Department of Education(1995). *White Paper on Education and Training*. Cape Town.
- (2) Zandile P. Nkabinde(1997). *An Analysis of Educational Challenges in the New South Africa*. University Press of America. pp. 5-6.
- (3) 又地淳 (2000). 南部アフリカ援助研究会 人的資源開発現状分析編 (南アフリカ) . P.8.
- (4) Tania Flood (1997). *Beyond Inequalities: Women in South Africa*. University of Western Cape. 1997. p.34.
- (5) 又地淳 (2000). p.11.
- (6) Department of Education(1999). *Report on the 1999 Senior Certificate Examination*.
- (7) Tania Flood (1997). p.35.
- (8) Commission on Gender Equity(1997).*Report of the CGE. Northern Province*. p.4.
- (9) Department of Education(1994). *RDP White Paper: Discussion Document*.
- (10)Department of Education(1997a). *Curriculum 2005: Implementing OBE-4 Philosophy*.
- (11)又地淳 (2000) 南部アフリカ援助研究会 人的資源開発現状分析編 (南アフリカ) pp.17-18
- (12)Commission on Gender Equity(2000a). *What is the Commission on Gender Equity?*, www.cge.org.za
- (13)Commission on Gender Equity(1999b).*Annual Report Commission on Gender Equality*. 1999. p.11
- (14) Commission on Gender Equity(2000a).
- (15) Commission on Gender Equity(2000a).
- (16)Commission on Gender Equity(2000c). *A Submission to the Department of Safety and Security. Draft White Paper*. 1998-2003. www.cge.org.za
- (17) Commission on Gender Equity(2000d). *A Submission to the Department of Health. Draft White Paper*. 1998-2003. www.cge.org.za
- (18) Commission on Gender Equity(1998a).*Report of CGE. Northwest Province*. p.3
- (19) Commission on Gender Equity(1998b).*The National Conference on Witchcraft Violence*. P.9.
- (20) Department of Education(1997b). *Senior Phase policy Document*. HSS2.
- (21) Department of Education(1997c). *Gender Equity in Education*. p.98.

(22) Department of Education(1997c). p.99.

(23) Department of Education(1997c). p.254.

(24) 長尾真文他(1999). 南アフリカ共和国教育事情調査報告書. 文部省.

(25) Female Education in Mathematics and Science in Africa(1999). *Participation and Performance of Girls in Science. Mathematics and Technical Subjects: Zambia's Case Study.*

大学を卒業した女性が職業に就くとき男性よりも選択の幅が狭いのは、大学での専攻が偏っているからである。女子学生は「工業」ではゼロ、「技術」では7%、「農業」17%、「建築」28%にすぎないが、「家政」では99%を占める。テクニコンでも建築、農業、コンピューター、技術関係に男子学生が多く、女性は圧倒的に秘書関係に多い。

(26) Ministry of Education of Zambia(1998). *Programme for the Advancement of Girls' Education.*

<参考文献>

Christine Heward and Sheila Bunwaree(1999). *Gender, Education & Development: Beyond Access to Empowerment.* Zed Books Limited.

Clive Harver(1997). *Education, Democracy and Political Development in Africa.* Sussex Academic Press.

Commission on Gender Equity(1998). *Report of the CGE Information and Evaluation Workshop.*

December Green(1999). *Gender Violence in Africa: African Women's Responses.* St. Martin's Press.

Department of Education, National Institute for Public Interest and Law, and UNICEF(1998). *The Girl Child linked to The Boy-Child: Activities within the CRC and CEDAW frameworks.*

Department of Education(1999). National Institute for Public Interest and Law, and UNICEF. *The Rights of the Girl-Child in South Africa.*

Forum for African Women Educationalists South Africa(1998) *Sexual Harassment Project: Collaboration with Western Cape & Gauteng Department of Education.*

Jonathan Nwomonoh(1998). *Education and Development in Africa: A Contemporary Study,* International Scholars Publications.

National Institute for Public Interest and Law, and UNICEF(1999). *Situation Analysis of the Girl-Child in Southern Africa.*

UNESCO(1999). *Children and Youth at Risk of School Failure.*

謝辞

現地調査に際して、国際協力事業団南アフリカ事務所長下村則夫氏および又地淳氏、三浦恭子氏、JVCの津山直子氏のご協力をいただきました。また、調査費用として、文部省科学研究費補助金平成11,12年度国際学術研究「発展と上告の女子教育と社会経済開発に関する総合的研究」(研究代表者佐藤尚子広島大学教授)の一部を活用させていただきました。併せてここに記し、感謝申し上げます。

第 27 章 ザンビアにおける女子教育の阻害要因

大津和子

はじめに

ザンビアの女性のおかれている状況は、社会階層、部族や地域などによって異なるが、概して経済・社会開発への参加はきわめて不十分である。大多数の女性の仕事は家事、育児、高齢者や病人の介護、現金収入の確保、作物の世話、地域によっては遠方からの水運びなどを含み、大きな負担となっているが、女性に対する社会的評価は低い。少女は幼時から母親の助手として家事や育児の分担を要求され、それが大人になるために必要な訓練、教育であり、重要な社会化のプロセスであるとみなされている。早く結婚して夫に従い、子どもを産み育てるべき存在としてのみ期待されて成長する。従順、受動的で、「まず誰か（親、夫、年長者）に仕え、（自分のことを）話すのは最後」（The first to serve, the last to speak.）¹であることが期待される。

こうした女性の社会的地位のありかた、女性に対する社会のみかたや女性自身のジェンダー意識に大きな影響を与えている要因の一つが、教育であると考えられる。「日本の WID イニシアティブ」（1995）では、教育が開発援助の第一の重点分野とされ、「初等教育における男女間の格差は、その国の経済・社会生活に大きな影響を与える。女性にも教育を受ける機会を十分に保障し、教育における男女格差を是正することが重要である」と明記された。また、第 2 回アフリカ開発会議東京行動計画（1998）では、2005 年までに「80%の児童が初等教育を修了する」ことに加えて、「初等教育および中等教育における男女格差をなくす」ことが目標として設定された。

このような今日の動向を踏まえ、本稿では、ザンビアの基礎教育とくに女子教育の現状を概観したのち、女子教育の拡充を阻害していると考えられる要因を分析する。研究の方法は、1998 年および 1999 年に 1 か月余にわたってザンビアで行った学校、地域、教育省、国際援助機関などにおけるインタビュー結果、ならびに現地で収集した資料や文献の分析を主としている。

I ザンビアの基礎教育

1 基礎教育の現状

ザンビアの教育制度は 7 年間の初等教育、5 年間の中等教育、4 年間の大学教育という 7・5・4 制をとっている。第 7、9、12 学年で全国的な試験が行われ、その結果によって進級が決まる。1996 年以降は初等の 7 年間と中等の 2 年間を合わせて、9 年間を基礎教育とする 9・3・4 制を導入しつつあり、基礎学校(basic school)で 8 学年に進級する生徒もいる。すべての子どもに基礎教育を保障する、というのが現在のザンビア教育政策の目標である。

現状はどうであろうか。総就学率をみると、初等教育（1・7 学年）では都市部で 109%、農村部で 81%、全国平均で 92%を示している（1985 年には全国平均 95%であったが低下した）が、この相対的に高い就学率は、都市部における大規模クラスと二部制、三部制による授業時間の短縮、および教育の質を犠牲にして達成されている。不就学の子どもは約

65万人に及ぶが、実際にはそれ以上であると推測されている。前期中等教育（8・9学年）における総就学率は、都市部では36%であるが、農村部では22%にすぎない。

（表1）総就学率 1996 （Living Condition 3）

全国	Grade1-4	Grade5-7	Grade8-9	Grade10-12	Grade1-7	Grade8-12
計	93	92	36	9	93	21
男	94	105	37	9	98	22
女	93	80	35	9	88	20
農村部						
計	92	81	22	4	88	12
男	92	97	23	3	94	12
女	92	66	21	5	82	12
都市部						
計	95	109	60	18	101	36
男	96	118	63	19	104	37
女	95	101	58	17	98	34

（総就学率は、年齢にかかわらず、特定の学年に属している子どもの割合を表わす。年齢と学年のずれにより100%をこえる場合もある。総就学率が高いほど同一年齢の子どもが多様な学年に属していることを示す。農村部では5、6歳や8、9歳で就学することはそれほど珍しくなく、都市部では学校不足のために適正年齢で就学ができず、1-2年遅れて就学する子どもが多いことによる。）

2 基礎教育の阻害要因

ザンビアにおける基礎教育の進展を阻害している主な要因を、生徒本人、家庭、学校、経済・政策のレベルで考えてみよう（表12）。

まず、生徒本人のレベルでは、進級試験に不合格のために中途退学する場合がもっとも多い4。進級率は1—7学年までは男女間であまり差はないが、8学年への進級率（1992）は男36%女31%、10学年へは男18%女15%、12学年試験の合格率（1992）は男65%女53%と、かなりの格差がみられる。進級試験に合格できない主な理由としては、第一に、授業の質の低さが考えられる。初等学校では教科書をもっていない生徒が多く、学校によっては授業時間だけ生徒全員に教科書を貸すところもある。ノートや筆記具をもたずに学校にくる生徒も少なくない。また、二部制／三部制で授業時数が少なく、教師が一方的な説明や板書だけに終始する授業が多い。こうした環境では生徒の学習意欲が低下し、学習率が悪い。

関連して第二に、家庭での宿題や予習／復習が困難であるという理由が考えられる。とくに女子は家事や家族の世話、家計補助労働をしなければならないので、勉強する時間をほとんどもてない。男子は手伝いを要求されることは滅多になく、女子が家事などを行っている間遊んでいる場合が多い。なお、一人が初等学校7学年を修了するのに平均8.9年かかっており、これは学校設備や教員給与などを25%以上浪費していることになる5。学校における教育効果はきわめて低いものになっている。

家庭レベルでは、第一に、子どもを学校に行かせるために必要な授業料、制服、PTA費

用、寄宿費（中等学校）などを払うことができない、あるいは払うことが難しい。農村部では約 90%、都市部では約 60%、女性の 75%、男性の 64%が貧困の状態にあり、教育よりも食物、医療、衣服などの基本的欲求を満たすことが優先される。

第二に、子どもを学校に行かせることによって生じる機会費用も大きい。とくに、幼時から母親の助手として家事や家族の世話などを分担する女子を学校に通わせることは、母親の負担を増大させる。さらに、学校に対する親の期待や信頼が低い場合には、たとえ授業料などを支払う経済力があっても、支払うことを躊躇する。例えば、学校で習うことが生活の役に立たない、学校を修了することが必ずしもよりよい仕事を得ることにつながる、遠距離通学が危険である、学校に行くことがセクシャルハラスメントを受けたり、妊娠したり、HIV を感染させられる恐れがある、などと親が判断すると、費用を払ってまで子どもを学校に行かせることをためらうだろう。

次に、学校レベルでは、第一に、学校、教室、設備、備品などハード面での不足があげられる。都市部とくに首都ルサカとコパーベルトでは適正年齢で就学ができず、待機しなければならない状態が生じている。農村部では、多くの学校は粗末な校舎で、机や黒板など必要な備品、設備が十分ではなく、教科書や教材も足りない。遠距離を通学する生徒たちにとって、悪天候や自然災害などもしばしば欠席の理由になる。

第二に、教育のソフト面の問題である。とくに、農村部では無資格の教師が多く、複式授業の訓練を受けた教師はほとんどいない。教師の待遇はよくないので、勤労意欲は概して低い。教師の欠勤率が高いため、もともと少ない授業時数はさらに少なくなる。教師が出勤していても、授業時間中に教師個人のための労働を生徒にさせる教師もいる。授業科目では実際の生活に関連した内容が少なく、生徒が理解したかどうかには関係なく説明や板書を進め、生徒はただ書き写すだけという授業が多い。確かに、年齢と学年が一致しない子どもがかなりおり、とくに遅れて就学した年長の子どものクラスにいる場合は指導が難しく、また、地方の教師には研修を受ける機会が少ないため、指導方法を改善することは困難かもしれない。また、教師のモラルが低く、女子生徒に対して性的関係を求める男性教師もいる。教育現場の現状を監督するために、インスペクターや教育行政官が地方の学校を訪問することは、担当者と移動用の車の不足により、非常に限られている。

最後に、経済および政策のレベルでみてみよう。第一に、教育費の受益者負担策（cost sharing）である。ザンビアの経済は、1970 年代半ばのオイルショック、および主要輸出品であった銅の価格の急激な下落によって大きな打撃を受けた。政府の歳入は 1975 年には GDP の 28%であったが、1989 年には 18%に落ち込んだ⁷。開発計画の財源は、1970 年代以降外国からの債務に大きく頼り、1987 年には 1979 年の 10 倍になった。債務の輸出に対する割合は、1970 年には 55.1%であったが、1982 年には 231.8%に増大し、国民総生産に対する割合は、1972 年の 39.5%から 1982 年の 82.7%に上昇した。この間、人口は増加し続けた。1969 年から 1980 年の間に 40%増加し、年平均人口増加率は、1963-1969 年の 2.5%から 1969-1980 年には 3.1%に上昇した。当然のことながら、まもなく学齢期の子どもが激増した。

都市部では教室や机、教科書などが絶対的に不足し、授業は二部制あるいは三部制で行われ、個々の子どもたちに対する教師の指導や接触も希薄になっていった。その結果、教育の量、質ともに低下し、政府主導の教育に対する不信感が増大した。そこで政府は教育

への財政支出を軽減し、教育を再建するために、受益者負担政策を打ち出した8。保護者はPTA会費、制服費用、寄宿料（中等学校）などに加えて授業料をも支払わなければならなくなった。それは、1964年の独立以来続いてきた教育無償政策からの方向転換であり、1990年代の教育民主化の動きのなかですすめられてきたパートナーシップという新しい理念を掲げての教育改革の一環でもある。教育は政府だけが供給するものではなく、学校の主体性（オーナーシップ）のもとにコミュニティ、NGO、教会、企業、個人など他の組織／個人などとのパートナーシップを確立し、教育に対する責任をともに担っていこうとするものである9。しかし、長い間無償教育に慣れてきた国民にとって、とくに貧困層にとっては、新たに増えた出費に対する抵抗感が強く、このことが就学率を低下させた一因である可能性は高い。

第二に、教育予算の縮小である。GNPに占める教育予算の割合（表2）は、1982年には6.5%であったが、1989年には2.4%に落ち込み、1995年以降は2.9%であった。また、公的支出にし占める教育予算の割合は、1980年7.5%、1984年22%、1986年8%、1992年15%、1993年19%、1994年15%であった。とくに、初等教育生徒一人当たりの支出は1970年にはUS\$49、1980-85年にはUS\$43-32.7、1989年にはUS\$13まで減少し、1990年代になってもほとんど増加していない。初等学校就学率が1980年代平均80%であったが、1990年代には平均69%に落ち込んだことと、密接に関連しているであろう。ところで、1993年の大学生一人当たりの支出は、初等学校生徒一人当たりの支出と比較すると、150倍以上になっている10。ここにザンビア政府の教育行政の一つの特色を見ることができる。

こうした教育予算のなかで、教員の給与は実質的に大幅に低下している。公立初等学校教員の平均給与(1998年)は月60\$であるが、年々インフレが激しく、1985-88年には35.2-58.7%、1989年には158.0%、1990年以降は毎年106.8-191.2%のインフレ率を示したため、1981年から1998年の間に給与は実質的に75.9%減少したとされている11。こうした劣悪な給与は教員の意欲や士気を失わせ、約3,500人（約5万人のうち）の教員がよりよい条件を求めてボツアナ、南アフリカ、ナミビアなどに流出したと推測されている12。

（表2）1960-90年代の傾向（Saasa, Development Status 13 より作成）

指 標	傾 向
教育の国家予算に占める割合	1970年代平均40%⇒1990年代平均15%
教育のGNPに占める割合	1982年6.5%⇒1990年代平均2.9%
初等教育一人当たりの支出	1980年代平均65\$⇒1990年代平均\$17
一人当たり支出(初等学校生徒：大学生)	1:150
初等学校純就学率	1980年代80%⇒1990年代69%
都市における初等学校入学率	1960年代100%⇒1980年代55%(ルサカ) 75%(コパーベルト)
教員給与の価値	1981-1998年に75.9%減少

II ザンビアの女子教育

1 女子教育の現状

ザンビアの教育における男女格差は、どの程度みられるだろうか。純就学率（表3）はその年齢に該当する学年に在学している生徒の割合を表わす。1-7学年で農村部62%都市部81%、8-12学年で農村部11%都市部34%と、地域格差が非常に大きい。男女間の格差はほとんどみられない。

（表3）男女別純就学率 1996 Living Condition14

全国	Grade1-4	Grade5-7	Grade8-9	Grade10-12	Grade1-7	Grade8-12
計	61	36	11	8	69	20
男	61	35	10	8	68	21
女	62	36	13	8	69	20
農村部						
計	54	23	4	4	62	11
男	53	22	3	3	61	11
女	55	24	6	5	63	11
都市部						
計	75	56	22	15	81	34
男	75	57	22	16	81	36
女	75	55	23	14	80	32

が、そうであろうか。前出の総就学率（表1）においては、5-7学年で男105%女80%とかなりの格差が示されていた。年齢別就学率（表4）では、14-18歳（8-12学年相当）以上で男67%女49%と格差が顕著にみられるし、7学年中途退学率（表5）をみると、全国では男28%女35%で、とくに農村部の女子が42%と非常に高い。純就学率に男女格差がほとんどみられないということは、適正年齢でその学年に就学している子どもが、男女格差なく、いずれも低い割合であるということの意味している。適正ではない学年に所属している子どもたちも含めると、5-7学年でかなりの男女格差があり、14歳以上でも著しい格差がみられる。

なお、国民全体でみると、まったく教育を受けたことがない人は、男性が11%に対して女性は23%と高率を示し、8学年以上の修了者は高学歴になるほど男女の格差が大きくなっている（表6）。その結果、成人の識字率は男性63%に対し、女性50%となっている。

（表4）年齢別就学率 1996 (Living Condition 16)

全国	5-6歳	7-13歳	14-18歳	19-22歳
計	9	69	58	18
男	8	69	67	27
女	10	70	49	10
農村部				
計	6	62	54	13

男	5	61	65	22
女	7	63	42	6
都市部				
計	14	81	65	24
男	12	82	71	34
女	15	81	59	16

(どの学年に属しているかにかかわらず、特定の年齢層の子ども総数に対して就学している子どもの占める割合。約10%が7歳になる前に就学している。全国で7-13歳の子どもの31%が就学していない。14歳以上で初等学校就学中もありうる。)

(表5) 7学年中途退学率 1993

(Basic Education for Some: Factors Affecting Primary School Attendance in Zambia17)

全国	計	31
	男	28
	女	35
農村部	計	36
	男	32
	女	42
都市部	計	26
	男	23
	女	29

(表6) 12歳以上国民の男女別最終学校修了者の割合 1996 (Living Conditions 18)

	なし	Grade1-4	Grade5-7	Grade8-9	Grade10-12	A-Level Diploma	Bachelor Degree	計
計	18	20	35	13	12	2.8	0.2	100
男	11	18	35	15	17	4.1	0.3	100
女	23	21	34	11	8	1.6	0.1	100

教育における男女格差は、Lungwangwaらによって作成された再構成モデルによって、次のように試算されている(表7)。

(表7) 再構成モデルにおける男女格差 1990-96 (例: 1030=1000人+留級30人)

(Basic Education for Some: Factors Affecting Primary School Attendance in Zambia より作成 19)

	1学年	2学年	3学年	4学年	5学年	6学年	7学年(%)	計
全国	1030	984	930	868	793	715	673 65.4	5994
男	1034	990	936	870	797	731	706 68.3	6064
女	1025	979	923	865	788	697	640 62.4	5917
農村部	1039	970	898	813	695	609	561 54.0	5585
男	1047	978	917	811	720	625	592 56.5	5709
女	1029	952	872	816	660	574	522 50.7	5425
都市部	1019	1002	968	930	893	822	788 77.3	6422

男	1017	995	959	941	885	833	877	81.3	6457
女	1022	1008	977	919	900	809	749	73.3	6384

再構成モデルとは、1学年の最初の生徒数（全国）を、該当年齢の入学者1000人と、留級者30人の計1030人とし、進級者および留級者を加え、中退者を差し引いた在籍人数をあらわしている。全般的に留級者は女子より男子が多く、中退者は女子の方が多い。7学年の在籍率は、農村部では男56.5%女50.7%、都市部では男81.3%女73.3%と、女子は男子よりもかなり低い。（9学年までの基礎教育をすべての子どもに保障する、というのが政府の目標である。）

以上の統計資料に加えて、訪問した学校での観察および校長・教師・親・生徒へのインタビューから、女子教育に関連して次のようなことが明らかになった。

生徒数・年齢

都市部の学校では、教室当たり生徒数が多く、女子生徒に対して教師の関心が向けられにくい。また、学校が不足しているため入学待機者が多く、適正年齢を超えた年長の男女生徒がクラスに混在している。農村部の学校では教室当たり生徒数が少なく、空き教室が放置されている学校もある。地方では、適正年齢より早く、あるいは遅く子どもを学校に行かせることは珍しくなく、また、子どもの年齢を親が正確に記憶していない場合もあり、就学年齢が必ずしも画一的でない。そのため、クラスには年齢の異なる子どもたちが混在している。女子生徒が同じクラスの年長の男子生徒によっていじめられたり、セクシャルハラスメントを受けることは珍しくない。

欠席・中退の理由

全般的傾向として生徒の欠席率が高いが、概して女子のほうが高い。男子に多い欠席理由としては、「学校に行かないで遊んでいる」「病気」があげられたが、女子に多い理由として「家事手伝い」「妹や弟の世話」などのほか、「生理のため」という理由もあげられた。貧しい家庭では生理用品を手に入れにくく、学校の便所も数が不足していたり、プライバシーが守られない状態であるため、生理期間中に女子の欠席がみられる学校もある。また、部族によっては「イニシエーション」に参加するための欠席もみられた。女子生徒の中途退学の理由としては、「試験に不合格」「費用が高い」という学業上の理由に次いで、「妊娠」「結婚」が多くあげられた20。

授業中の態度

授業中に女子生徒が質問や発言をすると、男子生徒にからかわれたりするので、ほとんどの女子生徒はおとなしく消極的である。そのため「やる気がない」とみなされ、教師の注目を引きにくい傾向がみられる。さらに、初等学校高学年になると、多くの女子生徒はボーイフレンドに夢中になり、勉強への関心が急速に低くなる、という。勉強への関心が低下するのは、授業の内容や指導方法にも原因があると考えられる。各教科の内容のほとんどは、子どもたちの日常生活とはかけ離れており、上級学校に進学するための試験制度に対応している。教科書に登場する人物は、伝統的な男女の役割観にもとづいてステレオタイプ的に描かれており、女子生徒に男性優位の価値観を強化する結果になっている。

教師の質

とくに農村部では生活上の不便さが敬遠されて、女性教師の赴任が極端に少ないため、女子生徒にとっての相談役、あるいはロールモデルが存在しない場合が多い。また、男性教師によるセクシャルハラスメント、あるいは HIV に感染している教師から性的関係を通じて感染させられることを恐れ、思春期に達した娘を学校に行かせないという親もいる。

以上に述べた女子教育に関する現状を整理したものが、表 8 である。

(表 8) 女子教育の現状

全 国	
純就学率が低い (中等学校'96 : 男 67% 女 49%)	
総就学率が低い (1-7 学年'96 : 男 98% 女 88% 8-12 学年男 22% 女 20%)	
進級率が低い (8 学年へ'92 : 男 36% 女 31% 10 学年へ'92 男 18% 女 15%)	
試験合格率が低い (12 学年試験'92 : 男 65% 女 53%)	
中退率が高い (7 学年中退率'93 : 男 28% 女 35%)	
識字率が低い (識字率'96 男 63% 女 50%)	
年齢別就学率が低い (14-18 歳'96 男 67% 女 49%)	
再構成モデル就学率が低い (男 68.3% 女 62.4%)	
欠席 / 中途退学が多い	
勉強への意欲が弱く進級率 / 試験合格率が低い	
授業中おとなしく消極的である	
都市部	農村部
中退率 (7 学年'93 : 男 23% 女 29%)	中退率 (7 学年'93 : 男 32% 女 42%)
総就学率 (1-7 学年'96 : 男 104% 女 98%)	総就学率 (1-7 学年'96 : 男 94% 女 82%)
8-12 学年男 37% 女 34%)	8-12 学年男 12% 女 12%)
年齢別就学率 (14-18 歳'96 男 71% 女 59%)	年齢別就学率 (14-18 歳'96 男 65% 女 42%)
再構成モデル就学率 (男 81.3% 女 73.3%)	再構成モデル就学率 (男 56.5% 女 50.5%)
教室当たり生徒数が多い	教室当たり生徒数が少ない
入学待機者が多いので、年長の男女生徒がクラスに混在	女性教師が少ない
	学校施設・設備が乏しい
	就学年齢が必ずしも画一的でないので、年長の男女生徒がクラスに混在

2 女子教育の阻害要因

ザンビアでは基礎教育の普及が遅れており、その要因については前章で述べた。ここでは、とりわけ女子教育の進展を阻害している要因を、直接的要因と根本的要因に分けて分析していく²¹。直接的要因とは、前節で述べた女子教育に関する主な現象—「欠席 / 中途退学が多い」「勉強への意欲が弱く進級率 / 試験合格率が低い」「授業中おとなしく消極的である」—を直接的に引き起こしていると考えられる要因をさす。直接的要因を供給側と需要側に分け、さらに前者を教育のハード面とソフト面、後者を家庭と地域 / 社会の側面に分けて枠組の中に位置付ける。根本的要因とは、直接的要因の背後にあり、より構造的な要因をさす。根本的要因については、政策的要因、経済的要因、文化的要因に分けて論じるが、いうまでもなく現実においてはこれらは密接に関連している。

<直接的な原因>

供給側および家庭における要因については前述したので、ここでは地域 / 社会における

主な要因について述べる。

イニシエーション

女の子が思春期になると女性になるための儀式が行われる。村や地域の年長の女性によって社会規範や慣習、結婚後の所帯の切り盛りのしかた、夫に従順に仕えること、性に関することなどが教えられる。期間は部族によって異なるが、1・6週間が多いようである。多くの部族ではこのイニシエーションに大きな価値をおいているため、親は女の子に学校を休ませる。女の子が長期欠席ののち学校に戻ったとき、勉強の遅れを取り戻すための手だてが取られるわけではないので、以後授業についていくことが難しく、やがてドロップアウトを招くことになる。さらに、イニシエーションを終えた女の子は、心理的にも学校から離れていく傾向が強い。少女は12・13歳で妻になるための準備としセックスに関する知識を教わるが、なかにはイニシエーションで模擬セックスを行う場合もある²²。その結果、精神的に未成熟なままセックスへの関心や結婚への憧れなどが増大し、学校での勉強に対する関心が薄れていく。学校では伝統的に性教育を行ってこなかったこともあり、地域によっては今なおイニシエーションのもつ意味は大きい。

妊娠

女子生徒が中途退学する原因の中で、試験不合格に次いで多いのが妊娠である。相手は男性教師、年長の男子生徒、近隣の男性などさまざまなケースがあるが、これまで長い間、妊娠した女子生徒だけが汚名を着せられ、退学させられてきた。出産後の復学が認められるようになったのは、ごく最近である。結婚による妊娠と出産は、女性にとっての究極の自己実現であるとみなされるので、妊娠しても結婚すれば問題ない。が、その場合、復学する可能性はほとんどない。

早婚

女の子の結婚は、本人にとって以上に家族にとって最大の希望である。父系社会では、娘の結婚により親は花婿の家族から、家畜、金銭、農産物や布などの婚資（ロボラ）を受けとる。娘はいわば富の源泉であるから、早婚は問題とはみなされない。処女性が高く評価されるので、多くの地域では娘たちの安全に気を配る。娘を学校に行かせることによって、富の値うちが下がるかもしれない。思春期になった娘をいつまでも手元に置くことは、親にとって重荷に感じられるかもしれない。が、状況は一部で変化しつつある。以前は伝統的な教育を受けた少女が結婚相手として望まれたが、最近ではむしろ高い学校教育を受けた娘が望まれている、という声もある。

婚資制度

婚資制度（ロボラ）は結婚のありかたに長い間影響力をもってきた。婚資を支払う側の花婿やその家族は、花嫁をあたかも所有する権利があるかのように思ってきた。あるいは、夫は女性の性と生殖および労働にかかわる支配権をもつとみなされてきた¹⁰。夫を手助けすることは何であれ、夫の投資に対する当然のお返しだとみなされる。婚資制度はまた、不本意な結婚や望まない結婚に対して、女性に忍従を強いる。離婚すると、彼女の家族は婚資の一部あるいは全部を返さなければならないため、妻の家族は、娘が不幸であっても抑圧されていても、娘の離婚を思いとどまらせようとするからである。

性別役割意識

女性は一般的に、幼時から家庭の労働力とみなされ、家事手伝い、弟妹や病人、高齢者

の世話などがわりあてられる。学校欠席の理由は、女の子の場合は、子守や母親の露店を手伝うためという理由が多く、男の子の場合は病気やさぼりによるものが多い。男の子は手伝いを要求されず、たとえ親を手伝うために学校を休むように言われても、拒否する傾向が強い。女の子は親のいうことを拒否することは難しい。親に従順であるように躾られ、社会化されているのである。

女の子が家事手伝いなどの仕事をしている間、男の子は遊びの中で創意工夫をしたり、行動範囲を拡大しながらいろいろな経験をしていく。家庭や地域で発言力や決定権をもっている男性をロールモデルとし、周囲から多くを期待されながら成長し、自己に対する自信をつけていく。もちろん、女の子も家事手伝いの中で、ある意味では男の子以上に知恵や技能を習得していくが、それらが社会的に評価されることはない。女の子は父親をはじめ男性と接触する機会が少ないので、宿題を教えてもらうこともほとんどない。(母親は父親より識字率が低い。)

学校で女の子が消極的、受動的で、すすんで質問や発言をしないという傾向も、男子のからかいやいじめに対する恐れだけではなく、自己に対する自信のなさのあらわれでもあろう。思春期を迎えると、学校の勉強よりもボーイフレンドやおしゃれに熱中して、そこにアイデンティティを求めようとするのも、女子に将来の選択肢が少なく、多様なロールモデルを見い出すことができないからであろう。男の子は性体験をするようになって、女の子ほどのめり込むことは少ない、という。

こうした女の子の傾向をいっそう強めるのが、前述したイニシエーションである。村の年長の女性によって施される儀式では、性に関する実際的な知識や結婚後の暮らしの知恵などととも、伝統的な男女の役割観や価値観が教え込まれ、内面化されていく。

<根本的原因>

基礎教育の普及を阻んでいる直接的諸要因の背後には、政策的要因、経済的要因、文化的要因が密接に関連して存在すると考えられるが、ここでは、その中でとくに女子教育の進展を阻害している文化的要因について述べる。女子に対するセクシャルハラスメント、家庭における家事労働などの負担、イニシエーション、妊娠、早婚、伝統的な性別役割意識、女子に対する親の期待といった直接的要因の背後には、社会における男性優位の価値観が厳然としてある。

ザンビアでは一般的に、少女はまず性的対象と見られ、セクシャルハラスメントを受けやすい10。事件が発覚したのちに男性が「少女の同意による」と主張することがしばしばあるが、それは、少女が幼時から年長の男性に従順であるように社会化されていることによる。とくに、教師から性的関係を求められた場合、それが対等ではない関係における不本意な性関係であると少女が気付いたとしても、拒否することは難しいであろう。拒否すると試験に不利益になるかもしれない、という恐れを抱かせる脅しや強制をとまなうからである。

また、未婚の少女が妊娠した場合、妊娠は男女両者の行為によって生じたにもかかわらず、責められるのは少女だけである。彼女は非道徳的で、家族や地域の面汚しだとみなされる。相手の男性あるいは男子生徒が非難されることは滅多にない。また、結婚した男性が異性の友人と一夜をともした場合ある種の英雄とみなされるが、既婚の女性が他の異

性の友人と一夜を過ごす売春とみなされる 10。こうした見方は、伝統的文化の強い地域だけではなく、都市の近代的な社会においても見られる。以上の直接的要因、根本的要因をまとめたものが（表 9）である。

男性優位社会の中で、男性は能力的に優れており女性は劣った存在である、という意識が女性自身に内面化されてしまうと、自己に対する誇りや自信をもつことは難しい。こうして育った少女は、やがて結婚し子どもを産むと、娘に対して同じような期待をかける傾向が強い。このような悪循環を断ち切るために重要な役割を果たしうるのが教育である。女性自身が自己の価値を認め、自己に対する誇りや自信をもって、家庭や地域で積極的に発言、参加していくことにより、男女格差が是正され、女性の社会的地位を高めることができる。女性の人生における選択肢を増やし、生き方を豊かにするだけではなく、女性が教育を受け、栄養、保健、衛生、医療などに関して適切な知識をもつことが、家族の健康管理や計画的な出産にも役立ち、さらに広い分野で社会の発展に対して貢献することになるであろう。

そのための政策は、女子教育を阻害している諸要因の関連を明らかにし、直接的要因のレベルだけでなく根本的要因のレベルでも立てられる必要がある。ザンビアでは、近年女子教育推進策として PAGE (Programme for the Advancement of Girls' Education) および コミュニティスクールを積極的にすすめつつあり、他のサブサハラ諸国からも注目されている。また、FEWA (Forum for African Women Educationalists)、FEMSA (Female Education in Mathematics and Science in Africa) の活動もはじまっている。こうした政策については、紙幅の関係でここでは論じることはできないので、別の機会に論じるつもりである。

（表 9）基礎教育および女子教育の阻害要因（★は女子教育を阻害している固有の要因、◆は男女の基礎教育を阻害しつつ女子教育をよりいっそう阻害している要因）

直接的要因	
供給側	需要側
<教育のハード面>	<本人>
学校の不足	試験に不合格
◆学校が遠い	
基本的な教育設備の不足	<家庭>
★衛生設備（トイレ）の不備	授業料・受験料・制服・PTA 費用・寄宿費（中等学校）など
教科書・教材の不足	★女子を学校に行かせる機会費用
	★女子による家計補助労働
<教育のソフト面>	★女子による家事・弟妹/病人の世話
★男子生徒によるいじめ・からかい	★遠距離通学への不安
★教師・男子生徒によるセクハラ	◆学校に対する親の態度（不満/不信感）
教師の欠勤が多い	
教師の勤労意欲が低い	<地域/社会>
無資格教師の混在	★イニシエーション
◆カリキュラム内容が不適切	★妊娠
◆教授方法が不適切	★早婚
授業中の児童労働	★婚資制度（婿側から嫁側へ）
授業時間の縮小	★性別役割意識
二部制・三部制	

根本的要因		
政策的要因 無償教育から受益者負担へ 教育予算の縮小 教育開発の優先順位が低い地方の開発の遅れ 構造調整政策	経済的要因 貧困 低経済成長 負債の返済	文化的要因 ★男性優位社会 ★女性の社会的地位が低い ★女性の価値が低い

<主な参考文献>

- 1 Zambia Association for Research and Development, Zambia Country Profile on WID, 1998, Lusaka. p.7
- 2 Ministry of Education, Educating Our Future: National Policy on Education, 1996, Lusaka. p.15
- 3 Central Statistical Office, Living Condition Monitoring Survey Report 1996, 1997, Lusaka. p.46
- 4 G.Lungwangwa & others(1998): Basic Education for Some: Factors Affecting Primary School Attendance in Zambia-A Draft Report, 1998. Lusaka. p.32
- 5 Lungwangwa(1998) p.87
- 6 Zambia Association for Research and Development,(1998) p.5
- 7 Lungwangwa(1998) p.3
- 8 Lungwangwa(1998) p.3
- 9 Lungwangwa(1998) p.4
- 10 Lungwangwa(1998) p.6
- 11 Lungwangwa(1998) p.6
- 12 Oliver. S. Saasa(1997) Development Status and Donor Activities in Zambia, Lusaka. p.69
- 13 Oliver. S. Saasa(1997) p.13
- 14 Central Statistical Office(1997) p.51
- 15 Zambia Association for Research and Development(1998) p.5
- 16 Central Statistical Office(1997) p.39
- 17 Central Statistical Office(1997) p.30
- 18 Central Statistical Office(1997) p.57
- 19 Lungwangwa(1998) p.36
- 20 Lungwangwa(1998) p.32
- 21 Lungwangwa(1998) p.14

Lungwangwaらは、基礎教育の阻害要因の分析枠組を、「有効な政策を立案するという観点から」、現象(manifestations)、直接的原因(immediate causes)、間接的原因(underlying causes)、根本的原因(fundamental causes)の4つのレベルで次のように構成している。

現象(結果) 入学率の停滞および減少。農村部での空き教室。高い中途退学率と留級率による学校の非効率性。家計を助けるための児童労働。ストリートチルドレン。十代の妊娠と早婚。若年成人の高い非識字率。
直接的原因 <供給側の要因> 設備/備品の不備。荒廃。教育の質の低さ。学習効果の低さ。教師の意欲の低さ。 <需要側の要因> 両親の幻滅。教育の質と適切性への否定的なみかた。親が学費を払いたがらない/払えない。他の基本的欲求(食物、医療、衣服)の優先。病気。栄養不良。

間接的原因	教育への不十分な公的支出。 <u>遍く貧困とくに農村部の貧困</u> 。労働市場の縮小。インフォーマルセクターに <u>適応性のないカリキュラム</u> 。 <u>慣習的な見方や慣例</u> 。
根本的原因	地方開発の低い優先順位。経済成長／開発の欠如。社会分野を犠牲とした構造調整政策。債務返済。教育開発の低い優先順位。人間開発より経済復興の優先。 <u>政府がすべて供給すべきという前政権の遺した態度</u> 。

本稿ではこれにヒントを得ながらも、以下の点を含めて検討し、3つのレベルに枠組を再構成し、さらに女子教育の阻害要因を加えた。

- a. 隠れた原因と根本的原因の区別が不明瞭である。
- b. 教育への不十分な公的支出は「教育開発の低い優先順位」とレベルを分けるべきか。
- c. 遍く貧困とくに農村部の貧困は「経済成長／開発の欠如」とレベルを分けるべきか。
- d. インフォーマルセクターに適応性のないカリキュラムは、直接原因ではないか。
- e. 慣習的な見方や慣例は、教育とくに女子教育に対する価値観という意味で、根本的原因に含めるべきではないか。
- f. 政府がすべて供給すべきという前政権の遺した態度は、根本的原因といえるか。

22 Tukiya Kansara-Mabula and Yizenge A. Chondoka(1996) In the Best Interests of the Girl Child, Ministry of Education & UNICEF, Lusaka. p.25

23 Kansara-Mabula and Chondoka(1996) p.33

24 Kansara-Mabula and Chondoka(1996) p.27

<その他の参考文献>

C.N.Mwikisa & G.Lungwangwa(1998) Education Indicators, Costs, and Factors Associated with Primary School Effectiveness in Zambia, Lusaka

FAWE & UNESCO(1998) Gender Analysis for Educational Policy Making, Kenya

(なお、本稿は、広島大学教育開発国際協力研究センター『国際教育協力論集』1999年第2巻第2号に掲載されたものである。)

<謝辞> 2回にわたるザンビアでの調査に際して、JICA ザンビア事務所の石川満男氏、塚田幸三氏、田辺修氏、A.C.ダカ氏、SCDPの五十嵐仁氏に温かいご協力をいただきました。心から厚くお礼申し上げます。

第 28 章 アフリカ 7 カ国における初等教育就学児童の読解力の

男女間格差に関する統計的考察

—教育の質調査のための南アフリカ諸国連合 (SACMEQ) の調査結果から—

齋藤みを子

黒田一雄

1. 研究のねらい

児童は十分な読解力を習得できなければ、数学や理科・社会などの学習においても困難をきたす。文章読解は先進国・発展途上国を問わず、学校教育、特に初等教育において最重要科目の一つである。本小論の目的は、これまでデータのなかったアフリカ 7 カ国における児童の読解力データを分析することで、同地域における初等教育の男女間格差の検証を行なうことである。また、地域間格差、児童の家庭の社会経済状況による格差、都市農村間格差等も分析を行ない、男女間格差との比較を行なう。

これまでのアフリカ地域以外での研究では多くの国で女子、社会経済的水準の高い家庭の児童の方が、男子、社会経済水準の低い家庭の児童に比較して、一般に高い読解力を有していることが、また都市部・農村部の違いに関しては、その傾向が一定でないことが、明らかにされてきた (Elley 1992, 1994; Thorndike, 1973; Wagemaker, Taube, Munck, Kontogiannopoulou-Polydorides & Martin, 1996)。

1973 年に 15 カ国で実施された国際教育達成度評価協会 (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement 以下、IEA) の読解力テストでは、テストを受けた 10 歳の生徒に関しては父親の学歴、14 歳と中等教育修了時の生徒に関しては両親の学歴と仕事を併せて調査を行なった。そして、どの年齢グループにおいても、生徒の家庭の社会経済状況が彼らの読解力達成度の最も重要な要因となっていることが明らかとなった (Thorndike, 1973)。

1991 年に IEA が再実施した読解力調査では、27 カ国中 19 カ国で、9 歳時の女子の方が、同年齢の男子よりも統計的に有意に高い読解力を示していた (Elley, 1992, 1994)。14 歳時では、31 カ国中、ポルトガルとジンバブウェの 2 カ国については男子の方が統計的に有意に成績が良いが、11 カ国で女子の方が統計的に有意に高い成績であった。Wagemaker ら (1996) は Elley と同じ IEA の収集したデータセットを利用して、Elley の研究と同じような傾向を確認した。同調査からは、都市部と農村部の児童に関して、経済水準の比較的低い 7 カ国では、農村部の児童のテスト結果は都市部の児童に比べて低いが、他の 5 カ国では、テスト結果に農村部・都市部の差はほとんどなく、3 カ国では農村部の児童の方が都市部の児童よりもテストの成績が良いという結果が出た (Elley, 1992)。

このように、IEA の上記 2 回の調査は生徒の読解力における格差の状況に関して、有益な示唆を与えている。しかし、これらの IEA の調査にはアフリカ諸国の初等教育レベルにおけるデータが含まれてこなかった。本小論では「教育の質調査のための南部アフリカ諸国連合」(The Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality, 以下

SACMEQ) によって実施された読解力調査の結果を基として、アフリカ諸国において児童がいかなる読解力の格差を抱えているかを、特に性差に焦点を当てながら明らかにし、同地域における政策課題を考察する。

2. データ

SACMEQ の調査は、1991 年にユネスコ国際教育計画研究所 (International Institute for Educational Planning, 以下 IIEP) の協力の下に、ジンバブエ政府が行なった初等教育就学児童対象読解力調査に開始された (Murimba, Moyo, Pfukani, Machingaidze & Mtembo, 1994)。1995 年にはケニア、マラウイ、モーリシャス、ナミビア、ザンビア、タンザニア (ザンジバル島のみ、以下ザンジバル) の教育省が共同し、SACMEQ として最初の教育政策研究プロジェクト、SACMEQ1 が開始された。SACMEQ1 では上記の 7 カ国で読解力の調査を行なったが、1998 年にはボツワナ、レソト、モザンビーク、セイシェル、南アフリカ、スワジランド、タンザニア (本土)、ウガンダも加わり、15 カ国・地域で第 2 回目の調査プロジェクト、SACMEQ2 を開始している。本小論ではこのうち、データ構築が終了している SACMEQ1 の結果を使用した。調査対象は第 6 学年に在学する児童とした。読解力テストは一定の長さの文章の後にその文章に関する質問が続き、答えを選択肢の中から選ぶ形式とした。文章の構成は IEA 調査に準拠し、説話文 (Narrative)、説明文 (Expository)、図説文 (Documents) の 3 種類として、生徒の読解能力を総合的に測定できるようにデザインされた。

説話文：説話文とはフィクションにしる、ノンフィクションにしる、話としての展開をもった文章のことである。説話文は読み手がその文章に感動したり、楽しんだりするように書かれている。その多くは過去形で書かれ、その話の主人公として人間や動物が描かれている。

説明文：説明文は現実世界の事象を記述・説明するために書かれた文章である。説明文は個人の感情を交えない、公式な文体で書かれ、その多くは過去形、または現在形である。説明文では、話としての流れや盛り上がりを重視する説話文とは対称的に、言葉の定義、論理的展開、例示等を重視し、非情緒的な文章の在り方が重視されている。

図説文：図説文は図や表、地図を含んだ文章である。このような文章の読解は初等教育を終えつつあるレベルの生徒にとっては、未だ目新しいことではあるが、同時に、こうした能力の習得は生徒が就労準備としても社会生活を送るための準備としても不可欠である。

3. 調査対象

調査対象となる集団は「その国における公に認可された公立・私立小学校の第 6 学年に在籍する全ての生徒」とした。この際、特殊教育学校に在籍する生徒を対象としなかった。ちなみに、特殊教育学校の生徒が全生徒数の 5% を占めるザンビアを除くと、他の 6 カ国においては、その割合は 1% に満たなかった。第 6 学年はほとんどの調査国において小学校の最終学年であるので、生徒は簡単な文章を理解できる能力を有していることが期待されていた。

調査対象校の抽出にあたっては、まずその国の全ての学校の一覧と各学校における第 6 学年の最新の就学数を調査し、この一覧を基として、就学数によって学校の選出可能性を確立比例抽出法を用いて、過重操作した上で、調査対象校の無作為抽出を行なった。標本抽出は、読解力テストの得点が国内での学校差 30%、個人差 70% と仮定し、95% の信頼水準に

において、パーセンテージに対して約5%、そして平均値の標準偏差に対しては約0.1の標本誤差になるよう、つまりは400人の生徒の単純無作為抽出と同等の正確さを有するように、デザインされた。

第2段階のテスト対象生徒の抽出においては、抽出された学校の第6学年に在籍する全ての生徒の中から20人の生徒を無作為抽出した。表1は各国において統計的精緻のために必要な学校数と生徒数、及び実際に調査された数である。

表1：統計的精緻のために必要な学校数と生徒数、及び実際に調査された数

国名	学校 (校)		生徒 (人)	
	必要数	実施数	必要数	実施数
ケニア	185	185	3700	3233
マラウイ	155	148	3000	1983
モーリシャス	159	158	3180	2919
ナミビア	160	160	4940	4457
ザンビア	165	157	3300	2558
ザンジバル*	129	128	2580	2286
ジンバブウェ	150	150	3000	2697
合計	1103	1086	23700	20133

*ザンジバルにおいては第6学年を有する小学校が129校しか存在せず、全ての学校でデータ収集が行なわれた。

マラウイとザンビアにおいては、必要数と実施数が比較的大きく異なっていた。また、生徒数の必要数と実施数での生徒数の違いは、ほとんどの場合、テスト当日の生徒の欠席によるものであった。しかし後に、データ分析の際、IIEP JACK (Ross & Leite, in progress) によって行なわれた標準誤差の計算により、全ての国が、事前に定められた学校・生徒の抽出の精度を満たしたことが実証された。

4. 読解力テスト

読解力テストに使用する文章や問題は、SACMEQ 参加各国から集められ、また同時にIEAの国際読解力テストからも、両調査の比較可能性を保つために、幾題かの問題が取り込まれた (Elley, 1994)。問題文は、SACMEQ 参加各国の研究コーディネーターによって吟味され、必要に応じて、修正・加筆された。こうして作成された問題は全ての参加国で、まず少数の学校・生徒で試行され、その結果から最終的なテスト問題が作成された。こうして作成されたテストには21の説話文に対する設問、23の説明文に対する設問、15の図説文に対する設問の合計59の設問が含まれた。表2にはそれぞれの文章の種類とテスト全体におけるKR-20信頼係数 (Kuder-Richardson Formula 20) を示した。ii

表2 SACMEQ 読解力テストの信頼係数

文章題の種類	ケニア (n=3233)	マラウイ (n=1983)	モーリシ ヤス (n=2919)	ナミビア (n=4457)	ザンビア (n=2558)	ザンジバ ル (n=2289)	ジンバブ ウェ (n=2697)
総合							

59問 説話文	0.894	0.729	0.934	0.900	0.854	0.884	0.887
21問 説明文	0.784	0.465	0.870	0.804	0.698	0.801	0.769
23問 図説文	0.746	0.518	0.819	0.723	0.688	0.726	0.732
15問	0.715	0.514	0.796	0.722	0.635	0.662	0.690

データの収集は1995年の9月10月に実施された。まず、抽出された学校のある地方行政区からは地方行政区教育行政官が学校でのデータ収集に関する研修を受けた。研修の内容は、学校における生徒の無作為抽出方法、学校長・教師に対する質問表の配布要領、テスト実施の運営方法等である。

このようにして、生徒・教師・学校長から収集されたデータはその国において、教育省の担当者の手によって、データ入力のために特別にプログラムされたソフト(DataEntryManager)を使って、コンピューターに入力され(Schleicher, 1995)、パリのIIEPに送付の後、データ内の矛盾がないか等の統計的な検証を受けた。

5. SACMEQ 調査に見る男女格差

表3は男女別の総合点と、説話文、説明文、図説文の3種類の得点の平均点と標本誤差、その男女格差、及びその格差の標本誤差を示したものである。

表3 SACMEQ7 カ国における6学年生の読解力テスト男女別得点平均(単位:点)

国名	文章題の種類	男子		女子		男女格差	格差の標本誤差
		平均点	標本誤差	平均点	標本誤差		
ケニア	総合	31.6	0.68	31.3	0.69	-0.3	0.97
	説話文	10.9	0.26	10.9	0.29	0.0	0.39
	説明文	12.1	0.28	12.1	0.26	0.0	0.38
	論説文	8.6	0.18	8.2	0.16	-0.4	0.25
マラウイ	総合	21.3	0.33	20.1	0.40	-1.2**	0.37
	説話文	7.5	0.12	7.2	0.16	-0.3	0.16
	説明文	8.3	0.15	7.9	0.17	-0.4**	0.18
	論説文	5.5	0.11	5.0	0.13	-0.5**	0.13
モーリシヤス	総合	30.7	0.72	32.5	0.66	1.8**	0.70
	説話文	11.7	0.29	12.4	0.27	0.7**	0.29
	説明文	10.5	0.27	11.2	0.25	0.7**	0.26
	論説文	8.6	0.18	8.8	0.16	0.2	0.17
ナミビア	総合	22.2	0.57	21.7	0.56	-0.5	0.32
	説話文	8.3	0.22	8.2	0.22	-0.1	0.13
	説明文	7.9	0.21	7.9	0.20	0.0	0.14
	論説文	6.0	0.14	5.6	0.16	-0.4**	0.10
ザンビア	総合	23.1	0.44	22.3	0.46	-0.8	0.45
	説話文	8.2	0.16	8.1	0.18	-0.1	0.18
	説明文	8.7	0.18	8.6	0.20	-0.1	0.21
	論説文	6.2	0.14	5.6	0.13	-0.6**	0.13

ザンジバル	総合	24.5	0.63	24.4	0.62	-0.1	0.61
	説話文	9.9	0.26	10.0	0.31	0.0	0.26
	説明文	8.4	0.23	8.5	0.21	0.1	0.28
	論説文	6.2	0.19	6.0	0.19	-0.2	0.17
ジンバブウェ	総合	26.0	0.50	26.9	0.54	0.9	0.54
	説話文	9.2	0.19	9.6	0.21	0.4	0.21
	説明文	9.6	0.20	10.0	0.21	0.4	0.22
	論説文	7.2	0.13	7.3	0.14	0.1	0.14

**95%の信頼水準で統計的に有意

男女格差の欄は女子の方が男子よりも得点が高い場合は数字が正に、低い場合は数字が負になっている。男女格差の標本誤差は男女それぞれの平均の分散から合計の平方根を計算したものである。男子と女子の平均点の差が95%で統計的に有意となるためには、その得点差の絶対値がその標本誤差の2倍と等しいかそれ以上でなくてはならない。例えば、ケニアにおける男女の総合点の格差は0.3点であるが、標本誤差0.97の2倍は1.94であり、0.3よりはるかに大きかった。よって、この差は統計的に有意な差ではないといえる。

したがって、総合点を比較してみると、モーリシャスにおいては統計的に有意に女子の得点が高く、マラウイにおいては有意に男子の得点が高いことがわかった。しかし、他の国では男女の格差は統計的に有意ではなく、7カ国を共通しての一定の傾向はないということが明らかとなった。ⁱⁱⁱ

また、文章の種類別にそれぞれの国内で比較してみると、①女子の総合点の優越が確認されたモーリシャスにおいて、図説文においてのみ有意な差が認められなかったことや、②男子の総合点の優越が確認されたマラウイにおいて、説話文においてのみ有意な差が認められなかったこと、③総合点において男女の有意な差が確認されなかったナミビアとザンビアにおいて、図説文においてのみ男子の統計的に有意な優越が確認されたことなどから、女子は総じて説話文に強く、男子は図説文に強い傾向があったといえる。しかし、やはりここでもはっきりとした男女差は確認されなかった。

表3は実際の平均点を示しているが、男女を分けずに算出した総合点は、それぞれケニア31.5、マラウイ20.7、モーリシャス31.6、ナミビア22.0、ザンビア22.8、ザンジバル24.5、ジンバブウェ26.5である。このように非常に低い読解力を男女別に見るために、6年生男女の「非識字率」を比較したのが表4である。ここでは「非識字率」は、4択のこのテストにおいて受験者が適当に答えを選んだとしてもとれるであろう点数、つまり25%を得点できなかった受験者の割合と仮定した。つまり、このテストでは59題の出題があったので、16問よりも少ない正解の場合には、その受験者は「非識字者」として計算された。

表4 SACMEQ参加国における「非識字」6年生の男女別割合(%)

国名	男子		女子		男女格差	格差の 標本誤差
	非識字率	標本誤差	非識字率	標本誤差		
ケニア	4.2	1.02	3.1	0.67	1.1	0.92
マラウイ	19.1	1.46	22.5	1.74	-3.4	1.88

モーリシャス	12.1	1.10	9.6	1.04	+2.5	1.29
ナミビア	24.8	1.56	25.7	1.74	-0.9	1.64
ザンビア	19.5	1.58	19.9	1.44	-0.4	1.88
ザンジバル	18.4	2.11	18.7	2.05	-0.3	2.51
ジンバブウェ	15.6	1.37	10.2	1.14	+5.4**	1.35

**95%の信頼水準で統計的に有意

表4からはナミビアにおいては約25%の6年生が、マラウイ、ザンビア、ザンジバルにおいては約20%の6年生が男女とも「非識字」に属することがわかった。また、7カ国中ジンバブウェ1カ国のみにおいて、男子の方が女子よりも「非識字」者の割合が統計的に有意に多かった。しかし、この分析においても、男女格差は正負が入り交じっており、またそのほとんどが統計的に有意ではないことから、7カ国を共通した男女格差の傾向は現れなかった、といえる。

6. SACMEQ 調査における男女格差と他の格差の比較

読解力テストによって明らかになった男女格差の状況と比較するために、他の属性で分類した集団の読解力テストの成績差として地域間格差、児童の家庭の社会経済状況による格差、都市・農村間格差の3つを見ることにする。

地域間格差

調査対象国、ケニア、マラウイ、モーリシャス、ナミビア、ザンビア、ザンジバル、ジンバブウェはそれぞれ8、6、11、7、9、5、9の地域にその国土を分けることが出来る。各国において、読解力テストの最も高い平均点を獲得した地域と最も低い平均点の地域を比較したものが表5である。

表5 SACMEQ 参加国における読解力テスト最高得点地域と最低得点地域の平均点とその格差

国名	文章題の種類	最高得点 地域 平均点	標準誤差	最低得点 地域 平均点	標準誤差	地域格差	格差の 標準誤差
ケニア	総合	40.9	1.63	26.5	1.07	14.3**	1.95
	説話文	15.1	0.64	9.3	0.39	5.8**	0.75
	説明文	15.1	0.59	10.3	0.49	4.9**	0.77
	論説文	10.6	0.42	7.0	0.26	3.7**	0.49
マラウイ	総合	23.4	0.86	18.2	0.57	5.2**	1.04
	説話文	8.1	0.24	6.9	0.17	1.2**	0.29
	説明文	9.3	0.45	6.9	0.31	2.3**	0.54
	論説文	6.0	0.25	4.4	0.21	1.6**	0.33
モーリシ ヤス	総合	35.5	1.55	23.1	1.20	12.4**	1.96
	説話文	13.9	0.60	8.7	0.43	5.2**	0.74
	説明文	12.0	0.64	7.8	0.53	4.2**	0.83
	論説文	9.7	0.33	6.6	0.40	3.1**	0.52
ナミビア	総合	30.6	2.12	16.6	0.32	14.0**	2.15

	説話文	11.8	0.80	6.3	0.12	5.4**	0.81
	説明文	10.4	0.77	6.1	0.15	4.3**	0.79
	論説文	8.4	0.57	4.2	0.15	4.2**	0.53
ザンビア	総合	24.5	1.61	20.6	0.95	3.9**	1.87
	説話文	9.0	0.71	7.5	0.36	1.4	0.79
	説明文	9.1	0.56	7.6	0.40	1.5**	0.69
	論説文	6.4	0.46	5.4	0.24	1.0	0.52
ザンジバ ル	総合	26.5	1.11	20.6	1.29	5.9**	1.70
	説話文	10.6	0.55	8.2	0.44	2.4**	0.70
	説明文	9.1	0.28	7.2	0.55	1.9**	0.61
	論説文	6.8	0.35	5.2	0.41	1.5**	0.54
ジンバブ ウェ	総合	33.1	1.57	23.9	1.05	9.2**	1.88
	説話文	12.1	0.64	8.3	0.34	3.7**	0.72
	説明文	11.9	0.55	8.9	0.45	3.0**	0.71
	論説文	9.1	0.41	6.7	0.30	2.4**	0.51

**95%の信頼水準で統計的に有意

全ての SACMEQ 参加国において、最高得点地域と最低得点地域の間に統計的に有意な差が確認された。統計的に有意というだけでなく、ケニア、モーリシャス、ナミビアなどでは非常に大きな地域間格差が存在することが分かった。SACMEQ 参加国において、地域間格差の是正は政策的な優先課題となることがこの分析で、明らかとなった。

社会経済状況による格差

生徒の家庭がどのような社会経済状況にあるかを判断するために、この調査ではその生徒に彼らの家にどのようなものがあるかを質問し、その所有物の数を社会経済状況の尺度とした。具体的には①新聞購読、②雑誌購読、③ラジオ、④テレビ、⑤ビデオカセットレコーダー、⑥カセットプレーヤー、⑦電話、⑧冷蔵庫、⑨自動車、⑩オートバイ、⑪自転車、⑫電気、⑬水道、⑭机の 14 種類のを生徒の家庭が所有しているかを、この読解力テストを受験した生徒に質問した。そして、これらの所有の数を 0 から 14 までの点数とし、その家庭の社会経済状況の尺度とした。

予想されたように、SACMEQ 参加 7 カ国の相対的な豊かさは大きく異なっているため、社会経済状況の比較的「悪い」家庭と比較的「良い」家庭をいかに定義するかは、それぞれの国で違えることとした。表 6 はその基準数とこれに該当する家庭の全体での割合を表している。なお、この基準はそれぞれの国でそれぞれのグループに生徒の 10% から 20% が該当するように設定した。

表 6 SACMEQ 参加各国の社会経済状況の「悪い」または「良い」家庭の基準と割合

国名	社会経済状況の悪い家庭		社会経済状況の良い家庭	
	所有数	全体における割合	所有数	全体における割合
ケニア	0-2	10.9%	8-14	15.2%
マラウイ	0-2	17.0%	7-14	15.2%
モーリシャス	0-8	17.5%	13-14	15.8%
ナミビア	0-3	20.2%	10-14	17.2%

ザンビア	0-1	13.0%	9-14	12.8%
ザンジバル	0	12.5%	8-14	14.5%
ジンバブウェ	0-1	16.5%	8-14	15.8%

表 7 は各国における両極端な社会経済状況のグループの児童の読解力テストにおける平均点とその格差を表している。

表 7 SACMEQ 参加国における社会経済状況の「良い」家庭と「悪い」家庭の児童の読解力テスト平均点とその格差

国名	文章題の種類	社会経済状況の「良い」家庭平均点	標本誤差	社会経済状況の「悪い」家庭平均点	標本誤差	家庭の社会経済状況による格差	格差の標本誤差
ケニア	総合	35.5	1.17	30.1	1.28	5.4**	1.75
	説話文	12.6	0.49	10.4	0.48	2.1**	0.69
	説明文	13.7	0.41	11.7	0.54	2.0**	0.68
	論説文	9.2	0.30	7.9	0.32	1.3**	0.45
マラウイ	総合	23.3	0.91	19.4	0.40	3.9**	0.92
	説話文	8.3	0.36	6.9	0.15	1.4**	0.36
	説明文	9.0	0.37	7.5	0.20	1.4**	0.39
	論説文	6.0	0.24	4.9	0.17	1.1**	0.29
モーリシヤス	総合	37.1	1.14	25.4	0.59	11.7**	1.20
	説話文	14.2	0.46	9.6	0.26	4.6**	0.50
	説明文	12.6	0.44	8.9	0.22	3.8**	0.47
	論説文	10.3	0.27	6.9	0.16	3.4**	0.29
ナミビア	総合	32.7	1.78	18.0	0.31	14.7**	0.83
	説話文	12.5	0.68	6.8	0.13	5.8**	0.70
	説明文	11.3	0.66	6.7	0.14	4.5**	0.68
	論説文	8.9	0.45	4.5	0.12	4.4**	0.48
ザンビア	総合	24.4	0.79	19.6	0.70	4.7**	1.02
	説話文	9.0	0.33	7.0	0.27	2.0**	0.41
	説明文	9.0	0.30	7.5	0.31	1.5**	0.42
	論説文	6.3	0.22	5.0	0.21	1.2**	0.29
ザンジバル	総合	26.8	0.95	18.9	0.88	7.9**	1.13
	説話文	10.9	0.40	7.7	0.36	3.2**	0.45
	説明文	9.2	0.33	6.7	0.40	2.5**	0.49
	論説文	6.7	0.33	4.5	0.20	2.1**	0.35
ジンバブウェ	総合	33.5	1.06	22.0	0.80	11.5**	1.32
	説話文	12.3	0.45	7.9	0.23	4.4**	0.50
	説明文	12.1	0.38	8.0	0.39	4.0**	0.54
	論説文	9.1	0.26	6.1	0.23	3.0**	0.34

**95%の信頼水準で統計的に有意

表 7 から、全ての国において、全ての種類の文章で家庭の社会経済状況による生徒の読

解力格差が統計的に有意なことがわかる。その格差はナミビア、モーリシャス、ジンバブウェで大きく、マラウイやザンビアで比較的小さかった。しかし、マラウイやザンビアでは社会経済状況の最も良い家庭の児童も非常に低い点数しかとれておらず、そのために格差が比較的小さくなったと考えられる。逆にケニアでは社会経済状況の最も悪い家庭の児童も高い得点をしており、このために格差も比較的小さなものとなっていた。

都市・農村間格差

この SACMEQ の調査では調査対象となった学校の校長に対して、その学校が①僻地、②農村、③小都市、④大都市のいずれかに位置するかについて、質問した。そして、全ての国において、読解力テストの平均点が、僻地よりも農村、農村よりも小都市、小都市よりも大都市の方が高いことが確認された。表 8 は大都市と農村の平均点とその格差を示している。

表 8 SACMEQ 参加国における都市地域と農村地域の平均点とその格差

国名	文章題の種類	都市地域		農村地域		都市農村格差	格差の標本誤差
		平均点	標本誤差	平均点	標本誤差		
ケニア	総合	39.7	1.46	29.8	0.65	9.9**	1.62
	説話文	14.4	0.47	10.2	0.23	4.2**	0.53
	説明文	15.0	0.62	11.6	0.28	3.4**	0.68
	論説文	10.3	0.41	8.0	0.18	2.3**	0.45
マラウイ	総合	25.0	2.05	20.3	0.28	4.7**	2.07
	説話文	9.0	0.75	7.2	0.10	1.8**	0.76
	説明文	9.6	0.92	8.0	0.11	1.6	0.93
	論説文	6.5	0.42	5.1	0.12	1.4**	0.44
モーリシャス	総合	34.2	1.23	29.7	0.60	4.5**	1.36
	説話文	13.0	0.49	11.3	0.25	1.6**	0.54
	説明文	11.7	0.47	10.3	0.23	1.4**	0.52
	論説文	9.5	0.29	8.1	0.14	1.4**	0.32
ナミビア	総合	32.5	1.79	18.3	0.28	14.2**	1.81
	説話文	12.5	0.68	6.8	0.11	5.7**	0.69
	説明文	11.0	0.65	6.9	0.12	4.1**	0.66
	論説文	9.0	0.47	4.7	0.11	4.4**	0.49
ザンビア	総合	24.0	0.83	22.2	0.67	1.8	1.06
	説話文	8.9	0.33	8.0	0.23	0.9**	0.40
	説明文	8.9	0.31	8.5	0.27	0.5	0.41
	論説文	6.1	0.24	5.8	0.21	0.4	0.32
ザンジバル	総合	28.4	0.88	22.9	0.72	5.6**	1.14
	説話文	11.7	0.37	9.3	0.35	2.3**	0.51
	説明文	9.7	0.35	7.9	0.24	1.7**	0.42
	論説文	7.1	0.38	5.6	0.22	1.5**	0.44
ジンバブウェ	総合	32.3	1.14	24.4	0.36	8.0**	1.19
	説話文	11.8	0.47	8.5	0.13	3.4**	0.49
	説明文	11.7	0.39	9.2	0.16	2.5**	0.43
	論説文	8.8	0.29	6.7	0.10	2.1**	0.31

**95%の信頼水準で統計的に有意

表 8 からは、ザンビアを除いて都市・農村間の格差が統計的に有意なものであることがわかった。ザンビアにおいては都市の児童の得点が非常に低いために、農村との格差がそれほど大きなものになっていなかった。また、最も大きい格差の存在するのはナミビアであり、農村の児童の得点は、先に定めた非識字の基準点を若干上回っているに過ぎない。いずれにしても全ての SACMEQ 参加国において、都市の児童が農村の児童に比べて高い得点をしていることが確認された。また、性別と社会経済的地位の間、性別と学校の位置する地域の状況の間には相互作用がないことが、検証された。

7. 就学率・内部効率性における男女格差

前節では、SACMEQ 調査によって、6 学年生読解力の男女格差は確認されなかったが、これとは対称的に、参加国それぞれにおける 6 学年生読解力の地域間格差、児童の家庭の社会経済状況による格差、都市・農村間格差がはっきりと確認された。この結果からはこうした格差の解消の方が、男女格差に比して、政策の優先課題であることが導かれる。それでは、本当にこれらのアフリカ諸国では初等教育における男女格差はないといえるのか。次に SACMEQ 参加国における就学率や初等教育の内部効率性の指標から、同地域の初等教育における男女格差の有無を検証したい。

表 9 と表 10 は 1985 年と 1995 年における初等教育の男女別の粗就学率・純就学率を表している。また表 11 は SACMEQ 参加国における初等教育段階の留年率と進級率である。なお、第一次の SACMEQ のタンザニアにおける調査では、ザンジバル島のみを対象としているが、これ以降の表ではデータの都合上、タンザニア本土とザンジバル島のタンザニア全土の数字を用いている。

表 9、表 10 からはケニア、タンザニア、ザンビアにおいて未だに初等教育の普遍化を達成していないこと、むしろ 1985 年からの 10 年で就学率が下がっていることが目をひく。しかし、一方でマラウイやナミビアのように読解力テストの平均点の低かった国が非常に高い粗就学率となっていることは興味深い。1985 年のデータのあるマラウイにおいてはその伸長がいかに急速なものであったかがうかがえる。100%を超える高い粗就学率は反対にその教育システムの内部効率性の低さをも表す。また表 11 からも、ナミビアとマラウイの教育における内部効率性の深刻な問題が見てとれる。これらの表と SACMEQ 調査の結果を併せて考えると、この 2 カ国の教育システムが生徒の就学という量的な成果を見ているものの教育の効率性や質という面で問題を抱えているということが明らかになった。

また、本小論の中心課題である男女格差に関しては、これらの 7 カ国を横断的に一般化できるような男女格差は、初等教育段階においては、就学率においても内部効率性においても存在しないということが分かった。このことは、SACMEQ 調査において 6 学年生の文章理解力に男女格差が現れなかったことの原因として、6 学年に就学する女子は男子に比べて、より選ばれた集団である可能性が高いからである、と説明することが不可能だということを表している。

表 9 SACMEQ 参加国における初等教育粗就学率 1985 年、1995 年 (%)

国名	1985 年		1995 年	
	男子	女子	男子	女子
ケニア	102	96	85	85
マラウイ	68	52	142	128
モーリシャス	110	109	107	106
ナミビア	NA	NA	132	134
ザンビア	109	98	92	86
タンザニア	76	74	68	66
ジンバブウェ	139	132	117	114

出典 World Education Report 1998, UNESCO

表 10 SACMEQ 参加国における初等教育純就学率 1985 年、1995 年 (%)

国名	1985 年		1995 年	
	男子	女子	男子	女子
ケニア	NA	NA	NA	NA
マラウイ	46	41	100	100
モーリシャス	100	100	96	96
ナミビア	NA	NA	NA	NA
ザンビア	90	85	76	75
タンザニア	55	56	47	48
ジンバブウェ	100	100	NA	NA

出典 World Education Report 1998, UNESCO

表 11 SACMEQ 参加国における初等教育の内部効率性 (%)

国名	留年率*		進級率**	
	男子	女子	男子	女子
ケニア	NA	NA	NA	NA
マラウイ	17	19	NA	NA
モーリシャス	6	5	99	99
ナミビア	24	21	79	84
ザンビア	3	3	87	80
タンザニア	3	3	81	86
ジンバブウェ	NA	NA	NA	NA

*留年率は初等教育全体における昨年度の学年にそのまま留まっている生徒の割合 (1995 年)

**進級率は小学校入学者のうち 5 年生に達した生徒の割合 (1994 年)

出典 World Education Report 1998, UNESCO

8. 考察及び結語

以上、SACMEQ による第 6 学年生の読解力の調査と就学率・初等教育の内部効率性の国際比較からアフリカの対象 7 カ国の初等教育段階において横断的に一般化できるような男女格差は現在存在しないことが明らかになった。

表 12、表 13 は SACMEQ 参加国における男女別の中等教育粗就学率と成人非識字率であ

る。初等教育段階で男女格差が確認されなかったこれらの国でも、中等教育段階では未だ5カ国で女子の就学率が男子のそれに比して低かった。SACMEQ 調査の結果から6学年における女子の成績が男子とほぼ差がなかったことをあわせて考えると、中等教育段階において、能力ある女子が同程度の能力の男子に比して、就学の機会を与えられていなかったことを意味する。しかし、一方で1985年からの10年で見ると、どの国も男女格差は改善の傾向を示しており、女子の就学率が男子のそれを上回った国も存在した。また表13からは、どの国でも女性の非識字率は男性のほぼ2倍に達しており、成人識字率においては、現在でも大きな男女格差が横断的に存在することが言える。

表12 SACMEQ 参加国における中等教育粗就学率 1985年、1995年 (%)

国名	1985年		1995年	
	男子	女子	男子	女子
ケニア	26	16	26	22
マラウイ	6	3	7	4
モーリシャス	51	46	60	64
ナミビア	NA	NA	57	67
ザンビア	25	14	34	21
タンザニア	4	2	6	5
ジンバブウェ	50	33	49	39

出典 World Education Report 1998, UNESCO

表13 男女別成人非識字率 1995年 (%)

国名	男性の成人非識字率	女性の成人非識字率
ケニア	13.7	30.0
マラウイ	28.1	58.2
モーリシャス	12.9	21.2
ナミビア	NA	NA
ザンビア	14.4	28.7
タンザニア	20.6	43.2
ジンバブウェ	9.6	20.1

出典 World Education Report 1998, UNESCO

これらの結果から、現在の学校システムにおいては男女の格差は解消しつつあるが、過去においては大きな格差が存在し、それが成人識字率の格差につながっているのだと考えることが出来る。この問題に関してはさらなる実証的研究が必要であるが、この研究から明らかになった初等教育段階における男女格差の不在は、近年の教育における男女格差の是正に関する国際的・国内的努力の一定の結実と言っても良いのであろうか。しかし、一方で参加国の中には教育の量・質の両面で非常に深刻な状況にある国もあることも事実である。つまり、こうして明らかになった初等教育における男女格差の不在は、この地域の児童が決して、量的にも質的にも高いレベルの教育を男女平等に享受していることではなく、男女平等に享受していないことを表すのである。本研究によって明らかになった同地域児童の読解力の一般的な低さ、地域間格差・児童の家庭の社会経済状況による格差・都市農村間格差のそれぞれ

の大きさを考えると、今後の同地域の教育政策担当者は、初等教育全体の底上げとそこに存在する格差の問題に同時に取り組まなくてはならないことは明白である。

また、例え初等教育段階において男女格差が見られなくても、これらの国々で中等教育段階においては就学率・成績共に男女格差が生じている。例えばジンバブウェでは、中等教育段階において女子全体の就学率が相対的に低い中で就学している女子学生、いわば男子学生よりも選ばれている可能性の高い女子学生が、男子に比して低い平均点しかとれていない (Wagemaker, H. et al., 1996, Murimba, S. et al., 1994)。これは、女子の潜在的能力の伸長が妨げられる学習環境の問題が中等教育段階において生じているということであり、その原因についてのさらなる検証が必要となる。また、Murimba はテストが男子に偏向した内容で設問されているのではないかという仮説も提示している。この点も今後の研究課題となる。

日本のアフリカにおける基礎教育への援助は、未だ草創期にあるが、現在急激に拡大している。本研究により明らかになったように、アフリカ諸国の初等教育には深刻な国内における地域間格差・児童の社会経済状況による格差が存在する。日本のアフリカ基礎教育援助への取り組みがこうした現実を把握し、その実践に反映させることにより、その発展のため、最大限の貢献を今後果たして行くことを願って、この小論の結語としたい。

謝辞

本論文の執筆にあたってデータの使用を許諾された「教育の質調査のための南部アフリカ諸国連合 (SACMEQ)」、その財政的支援者をされたオランダ政府に深く感謝いたします。また、黒田のユネスコ国際教育計画研究所滞在は同研究所の関係各位の暖かいご協力と文部省科学研究費によって可能となりました。あわせて、お礼申し上げます。本論文の執筆過程では Neville Postlethwaite 教授と Kenneth Ross 博士から大変有益なコメントをいただきました。末尾ながら、この場を借りまして、深く感謝申し上げます。

注

ⁱ 本論文は先行研究である、Mioko Saito "Gender vs. Socio-economic Status and School Location Differences in Grade 6 Reading Literacy in Five African Countries" *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 24, No.3, pp. 249-261, 1998 にケニアとマラウイの2カ国分の最新データとユネスコの教育統計を加えて、分析を行なったものである。

ⁱⁱ 平均値は過重処理されていない。

ⁱⁱⁱ この論文のデータの一部と Saito (1998) は同じデータを用いているが、Saito (1998) ではザンビアの論説文のみが有意に平均点の男女格差を示しているに過ぎない。これは Saito (1998) で使用した標本誤差を算出するための統計ソフトが、本論文に使用したものに比して欠落値の処理やサブグループ分析の方法等に関して限界があったためである。

参考文献

- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* The Hague: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Elley, W. B. (Ed.). (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two systems*. Oxford: Pergamon.

-
- Murimba, S., Moyo, G., Pfukani, P., Machingaidze, T., & Mtembo, R. (Eds.). (1994). *The analysis of educational research data for policy development: An example from Zimbabwe*. Paris: UNESCO/IIEP.
- Ross, K. N. & Leite, S. (in progress). *IIEP JACK Manual*. Paris: UNESCO/IIEP.
- Saito, M. (1998a). Gender vs. socio-economic status and school location differences in Grade 6 reading literacy in five African countries. *Studies in educational evaluation*, 24 (3), 249-261.
- Saito, M. (1998b). The impact of gender, social background, and school location on reading levels in Southern Africa. *IIEP Newsletter* 16(4). Paris: UNESCO/IIEP.
- Schleicher, A. (1995). *DataEntryManager (DEM): User's guide version 4.1.0 (IIEP version)*. Paris: UNESCO/IIEP.
- Thorndike, R. L. (1973). *Reading comprehension education in fifteen countries: International studies in evaluation III*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Wagemaker, H., Taube, K., Munck, I., Kontogiannopoulou-Polydorides, G., & Martin, M. (1996). *Are girls better readers?: Gender differences in reading literacy in 32 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- UNESCO. (1998). *World Education Report 1998*. Paris: UNESCO

(本稿は広島大学教育開発国際協力研究センター『国際教育協力論集』第2巻第2号(2000)より転載した。)

総括

佐藤 尚子

20世紀末の10年間は、社会や人間の開発の重要な要素として発展途上国における女子教育が推進されてきた。しかし、本研究を進めてみて「すべての女性に教育を」という標語が現在もなお生きているというのがよくわかった。全体として教育における男女格差が減少し、女子の識字率が向上しているにも関わらず、発展途上国における女子教育は決して十分とは言えないのである。第Ⅱ部「OECD・DACの取り組み」にはその現状がまとめられている。なぜ十分ではないのか。本研究の目的は、発展途上国の女子教育に関する研究を網羅し、整理することであったが、自ずと女子教育振興をめぐる議論に行き着いた。本研究の題目にあるとおり、女子教育と社会経済開発なのか、女子教育と文化的要因なのかという問題である。前者は経済開発という視点からの女子教育振興を、後者は人権・倫理的視点からの女子教育振興を言うものである。

第Ⅰ部の「ジェンダーと開発の視点から」は、女子教育の問題は、その社会におけるジェンダーのありようと深く関係していることを明らかにしている。第Ⅳ部の「ブラジルにおける女子教育の課題」は、ジェンダーギャップの少ないと言われているブラジルにおいても、女子教育の現状は問題があるということを報告している。ジェンダー概念は文化の深層に根ざすため、微妙な形で表出するからである。女子教育の発展はジェンダー規範と関係があり、ジェンダー規範はそれぞれの地域や民族の文化と深い関係がある。

もちろん、女子教育を促進または阻害する文化のもつ意味は重大であるが、しかし、本研究は、題目にあるとおり、現在の文化的要因を越えて「社会経済開発」を考えようとしている。第Ⅳ部「フィリピンの公教育におけるジェンダー」で、フィリピンでは、識字率、就学率、最終学年への到達率、教育の理解度などで性別格差がみられないと報告されている。しかし、フィリピンはまだ途上国経済から脱していない。女性と女子教育が社会経済開発に強い役割を持つことが重要である。第Ⅰ部「発展途上国における女子教育の教育経済学的考察」にあるように、経済開発に対する教育の貢献度を男女別で量的に比較することは困難であるし、女子教育と経済開発の関係性は複雑でもあるが、社会経済開発における女子教育の有用性についての報告は強い示唆を与える。第Ⅳ部「明治期の女子初等教育不就学者対策」でもナショナリズムの台頭時期に主に社会開発の視点から女子教育が普及したことが報告されている。

第Ⅳ部「インドにおける女子教育の推進と課題」にあるように、インドでは女子教育は階層間格差によって増幅され、重層的な格差の構造を形成している。この構造を破るものは、目に見える形で社会経済開発と女子教育が結びつくことであろう。「南アフリカにおける教育開発」もまた詳細な事例研究となっているが、イニシエーションや早婚など女子教育を阻害する民族的文化的背景を絶対視する必要はないと思われる。近代中国において女子の伝統であった纏足が消滅しているからである。単なる人権・倫理的視点からの女子教育振興ではなく、社会経済開発という視点を入れた女子教育振興こそ、発展途上国の女子教育を成功に導くものとなると思われる。

1995-2000年発行雑誌における“Gender - Developing Countries”関係記事

楠本 恭之

○ 1995年

01: Gender as a Vehicle for the Subordination of Women Maquiladora Workers in Mexico
Kopinak, Kathryn

Latin American Perspectives (Vol:22 No:1 30p)

02: Occupational Segregation and its Impact on Gender Wage Discrimination in China's Rural Industrial Sector

Meng, Xin/ Miller, Paul

Oxford Economic Papers (Vol:47 No:1 136p)

03: A Farm is Like a Child who Cannot be Left Unguarded: Gender, Land and Labour in Central Province, Kenya

Mackenzie, Fiona

IDS Bulletin - Institute of Development Studies (Vol:26 No:1 17p)

04: Ruined Settlements and New Gardens: Gender and Soil-Ripening Among Kuranko Farmers in the Forest-Savanna Transition Zone

Leach, Melissa/ Fairhead, James

IDS Bulletin - Institute of Development Studies (Vol:26 No:1 24p)

05: Gender Population and Environment in the Context of Deforestation: A Malaysian Case Study

Heyzer, Noeleen

IDS Bulletin - Institute of Development Studies (Vol:26 No:1 40p)

06: Gender and Livelihoods in Northern Pakistan

Joekes, Susan

IDS Bulletin - Institute of Development Studies (Vol:26 No:1 66p)

07: Gender, Environment and Livelihood Security: An Alternative Viewpoint from India
Kaul Shah, Meera/ Shah, Parmesh

IDS Bulletin - Institute of Development Studies (Vol:26 No:1 75p)

08: Regenerating India's Forests: Reconciling Gender Equity with Joint Forest Management

Sarin, Madhu

IDS Bulletin - Institute of Development Studies (Vol:26 No:1 83p)

09: Gender and Family Businesses in Rural China

Entwisle, Barbara/ Henderson, Gail E/ Short, Susan E/ Bouma, Jill/ Fengying, Zhai
American Sociological Review (Vol:60 No:1 36p)

10: Policing Boundaries: Race, Class, and Gender in Cartagena, Colombia
Streicker

American Ethnologist (Vol:22 No:1 54p)

- 11: Gender Differences in Literacy and Education in Selected Countries
Population Bulletin (Vol:50 No:1 19p)
- 12: Managing Equity and Gender in an Agricultural Programme in Malawi
Hirschmann, D
Public Administration and Development (Vol:15 No:1 21p)
- 13: Gender, Work and Population in Sub-Saharan Africa
Adepoju, Aderanti / Oppong, Christine / Tiffen, Mary
Development Policy Review (Vol:13 No:1 104p)
- 14: A World of Difference: Islam and Gender Hierarchy in Turkey
Marcus, Julie / Arat, Zehra F
International Journal of Middle East Studies (Vol:27 No:1 125p)
- 15: Are there Differential Returns to Schooling by Gender? The Case of Indonesian Labour Markets
Behrman, Jere R / Deolalikar, Anil B
Oxford Bulletin of Economics and Statistics (Vol:57 No:1 97p)
- 16: Women's Conservatism and the Politics of Gender in Late Colonial Lesotho
Epprecht, Marc
Journal of African History (Vol:36 No:1 29p)
- 17: Gender and Trade Within the Household: Observations from Rural Guatemala
Katz, E G
World Development (Vol:23 No:2 327p)
- 18: Gender and Tourism in an Indonesian Village
Wilkinson, Paul F/ Pratiwi, Wiwik
Annals of Tourism Research (Vol:22 No:2 283p)
- 19: Women in Kuwait: The Politics of Gender
al-Mughni, Hawa
Muslim World Book Review (Vol:15 No:3 43p)
- 20: Gender, Class, and Water: Women and the Politics of Water Service in Monterrey, Mexico
Bennett, Vivienne
Latin American Perspectives (Vol:22 No:2 76p)
- 21: The Role of Culture and Gender in Mediating the Impact of Official Interventions in Informal Settlements: A Study from Colombia
Kellest, P / Garnham, A
Habitat International (Vol:19 No:1 ?p)
- 22: Gender and Migration in Developing Countries
Chant, Sylvia / Sassen, Saskia
Development and Change (Vol:26 No:2 390p)
- 23: Gender Profile of Tanzania
Bujra, Janet

- Review of African Political Economy* (Vol:- No:63 139p)
- 24: Contemporary African Literature and the Politics of Gender
Andrade, Susan Z / Stratton, Florence
Research in African Literatures (Vol:26 No:2 193p)
- 25: Gender and Legal Rights in Agricultural Land in India
Agarwal, Bina
Economic and Political Weekly (Vol:30 No:12 A39p)
- 26: Gender and Power in Rural North China
Judd, Ellen R / Pomeranz, Kenneth
American Journal of Sociology (Vol:100 No:6 1646p)
- 27: Cutting Down Trees: Gender, Nutrition and Agricultural Change in the Northern Province of Zambia, 1890-1990
Moore, Henrietta L/ Vaughan, Megan/ Leach, Melissa
African Affairs (Vol:94 No:375 291p)
- 28: Gender and Abortive Capitalist Social Transformation: Semi-Proletarianization of South Korean Women
Chang, Kyung-Sup
International Journal of Comparative Sociology (Vol:36 No:1 61p)
- 29: Nixon's Women: Gender Politics and Cultural Representation in Act 2 of Nixon in China
Daines, Matthew
Musical Quarterly (Vol:79 No:1 6p)
- 30: Gender in Field Research: Experiences in India
Schenk-Sandbergen, L C
Economic and Political Weekly (Vol:30 No:17 WS38p)
- 31: Mountain Goddess: Gender and Politics in a Himalayan Pilgrimage
Sax, William S / Caplan, Lionel
Bulletin of the School of Oriental and African Studies (Vol:58 No:2 393p)
- 32: Gender and Population in the Adjustment of African Economies: Planning for Change
Palmer, Ingrid / Boserup, E
European Journal of Population (Vol:11 No:1 105p)
- 33: NGO Expansion and the Fight to Reach the Poor: Gender Implications of NGO Scaling-Up in Bangladesh
Ebdon, Rosamund
IDS Bulletin - Institute of Development Studies (Vol:26 No:3 49p)
- 34: Gender and Development in the 1990s
Chant, Sylvia
Third World Planning Review (Vol:17 No:2 111p)
- 35: Gender, Structural Adjustment and Employment in Urban Zimbabwe
Kanji, Nazneen / Jazdowska, Niki

- Third World Planning Review* (Vol:17 No:2 133p)
- 36: Reversed Realities: Gender Hierarchies in Development Thought
Kabeer, Naila / Brydon, Lynne
Third World Planning Review (Vol:17 No:2 245p)
- 37: Gender and Slum Culture in Urban Asia
Thorbeck, Susanne / Raghuram, Pavarti
Third World Planning Review (Vol:17 No:2 245p)
- 38: Gender, Planning and Development: Theory, Practice and Training
Moser, Caroline O N / Dennis, Carolyne
Third World Planning Review (Vol:17 No:2 245p)
- 39: Culture, Social Class, and Income Control in the Lives of Women Garment Workers in Bangladesh
Kibria, Nazli
Gender and Society (Vol:9 No:3 289p)
- 40: The Transformation of Sexual Work in 20th-Century Korea
Lie, John
Gender and Society (Vol:9 No:3 310p)
- 41: Out of the Shadows: Women, Resistance and Politics in South America
Fisher, Jo/ Safa, Helen I/ Lebon, Nathalie
Gender and Society (Vol:9 No:3 382p)
- 42: Mukkuvar women: Gender, Hegemony and Capitalist Transformation in a South Indian Fishing Community
Ram/ McGilvray
American Ethnologist (Vol:22 No:3 643p)
- 43: Precarious Dependencies: Gender, Class and Domestic Service in Bolivia
Gill/ Weiss
American Ethnologist (Vol:22 No:3 672p)
- 44: Special Issue on Gender and the Urban Environment in the Tropical World
Singapore Journal of Tropical Geography (Vol:16 No:1 122p)
- 45: Gender and National Identity: Women and Politics in Muslim Societies
Moghadam/ Contursi, Janet
Journal of Asian Studies (Vol:54 No:2 503p)
- 46: Effects of Gender, Birth Order, and Other Correlates on Childhood Mortality in China
Choe, Minja Kim/ Hongsheng, Hao/ Feng, Wang
Social Biology (Vol:42 No:1 50p)
- 47: State, Power and Gender: Conflict over the Registration of African Customary Marriage in South Africa, 1910-1970
Posel, Deborah
Journal of Historical Sociology (Vol:8 No:3 223p)

- 48: Minjung Feminism: Korean Women's Movement for Gender and Class Liberation
 Louie, Miriam Ching Yoon
Women's Studies International Forum (Vol:18 No:4 417p)
- 49: Men and Women in Qing China: Gender in The Red Chamber Dream
 Edwards, Louise P/ Ropp, Paul S
China Quarterly (Vol:- No:143 907p)
- 50: Health Care Utilization as a Function of Subjective Health Status, Job Satisfaction and Gender among Health Care Workers in Guangzhou, Southern China
 Fielding, R/ Li, J/ Tang, Y E
Social Science and Medicine (Vol:41 No:8 1103p)
- 51: Voices and Visions from the Streets: Gender Interests and Political Participation among Women Informal Traders in Latin America
 Hays-Mitchell, Maureen
Environment and Planning - part D - Society and Space (Vol:13 No:4 445p)
- 52: Class, Caste and Gender in Collective Action: Agricultural Labour Unions in Two Indian Villages
 Tanner, Clare L
Journal of Peasant Studies (Vol:22 No:4 672p)
- 53: Gains in Literacy by Residence and Gender: India, 1961-1991
 Population Bulletin (Vol:50 No:3 24p)
- 54: Transformations of Gender and Caste Divisions of Labor in Rural Nepal: Land, Hierarchy, and the Case of Untouchable Women
 Cameron, Mary M
Journal of Anthropological Research (Vol:51 No:3 215p)
- 55: Gender and the Distribution of Household Work: A Comparison of Self-Reports by Female College Faculty in the United States and China
 Zhang, Cui-Xia/ Farley, John E
Journal of Comparative Family Studies (Vol:26 No:2 195p)
- 56: Does Sedentarization Promote Gender in Equality? A Case Study from the Kalahari
 Kent, Susan
Journal of the Royal Anthropological Institute - Incorporating Man (Vol:1 No:3 513p)
- 57: Reducing the Risk of HIV Infection among South African Sex Workers: Socioeconomic and Gender Barriers
 Karim, Q A/ Karim, S S A/ Soldan, K/ Zondi, M
American Journal of Public Health (Vol:85 No:11 1521p)
- 57: South African Graduate Students Locus of Control, Gender Differences, and Academic Performance
 Mwamwenda, Tuntufye S
Psychological Reports (Vol:77 No:2 629p)

- 58: Gender, Development and Identity: An Ethiopian Study
Pankhurst, Helen/ Frankland, Erich G/ Noble, Tammy
Journal of Modern African Studies (Vol:33 No:3 531p)
- 59: Economic Transformation in Asia: Gender Perspectives
Jayaweera, Swarna
Development - Journal of the Society for International Development - English Edition (Vol:- No:2 38p)
- 60: Gender Relations in Africa
Hawoldar, Shakuntala
Development - Journal of the Society for International Development - English Edition (Vol:- No:2 38p)
- 61: Structural Adjustment and Gender Issues in the Third World
Sen, Sunanda
Development - Journal of the Society for International Development - English Edition (Vol:- No:1 46p)
- 62: Gender, Industrialization and Development
Ward, Kathryn B/ Pyle, Jean Larson
Development - Journal of the Society for International Development - English Edition (Vol:- No:1 67p)
- 63: Perspectives on Literacy, Gender and Change: A Case for Zambia
Mwansa, Dickson M
British Journal of Sociology of Education (Vol:16 No:4 495p)
- 64: Patriarchy on the Line: Labor, Gender, and Ideology in the Mexican Maquila Industry
Tiano, Susan/ Wilson, Patricia A
American Journal of Sociology (Vol:101 No:3 762p)
- 65: Money Makes Us Relatives: Women's Labor in Urban Turkey
White, Jenny B/ Lewis, Gwendolyn L
Gender and Society (Vol:9 No:4 522p)
- 66: Different Places, Different Voices: Gender and Development in Africa, Asia, and Latin America
Momsen, Janet H/ Kinnaird, Vivian/ Basu, Srimati
Gender and Society (Vol:9 No:5 634p)
- 67: Housewives in the Field-Power, Culture and Gender in a South Brazilian Village
Hanselma, Ineke van/ Brown, Diana
Luso Brazilian Review (Vol:32 No:2 137p)
- 68: Hindu Culture for an Indian Nation: Gender, Politics, and Elite Identity in Urban South India
Hancock
American Ethnologist (Vol:22 No:4 907p)

- 69: Divisions and Solidarities: Gender, Class and Employment in Latin America
 Scott/ Weismantel
American Ethnologist (Vol:22 No:4 1024p)
- 70: Modernizing Women: Gender and Social Change in the Middle East
 Moghadam/ Wikan
American Ethnologist (Vol:22 No:4 1078p)
- 71: Math as a Gatekeeper: Ethnic and Gender Inequality in Course Taking of the Sciences in Israel
 Ayalon, Hanna
American Journal of Education (Vol:104 No:1 34p)
- 72: The Gender Issue is Key to Development: World Bank urges Governments to Invest in Women: Electronic Newsletter, The World Bank
Discovery and Innovation (Vol:7 No:4 324p)
- 73: Gender-Based Wage and Promotion Discrimination in Israeli High-Technology Firms: Do Unions Make a Difference?
 Bamberger, Peter/ Admati-Dvir, Michal/ Harel, Gedaliahu
Academy of Management Journal (Vol:38 No:6 1744p)
- 74: Mortality, Fertility, and Gender Bias in India: A District-Level Analysis
 Murthi, Mamta/ Guio, Anne-Catherine/ Dreze, Jean
Population and Development Review (Vol:21 No:4 745p)
- 75: Gender Differences in Mathematics Achievement Between Canadian and Asian Education Systems
 Ma, Xin
Journal of Educational Research (Vol:89 No:2 118p)
- 76: Access to Education in Peninsular Malaysia: Ethnicity, Social Class and Gender
 Pong, Suet-ling
Compare - a Journal of Comparative Education (Vol:25 No:3 239p)
- 77: Gender Preferences and Practice of Contraceptives by Selected Socio-demographic Characteristics in a Rural Bangladesh
 Mohsin, M/ Bhuiya, M/ Ahmed, S M/ Chowdhury, A M R/ Khan, S R
Asian Profile (Vol:23 No:6 489p)
- 78: Gender, Citizenship and Nationalism in Kuwait
 Tetreault, Mary Ann/ al-Mughni, Haya
British Journal of Middle Eastern Studies (Vol:22 No:1 64p)
- 79: Social and Cultural Determinants of the Gender Gap in Higher Education in the Islamic World
 Malik, Lynda P
Journal of Asian and African Studies (Vol:30 No:3 194p)
- 80: Gender Issues and Employment in Asia
 Behrman, Jere R/ Zhang, Zheng

- Asian Development Review* (Vol:13 No:2 1p)
- 81: Gender and Social Transformation in India
White, Sarah C
Bulletin of Concerned Asian Scholars (Vol:27 No:4 79p)
- 82: Selected Gender Statistics on China
China Report - London (Vol:31 No:4 545p)
- 83: Gender, Race and Class in the Social Economy of the English-speaking Caribbean
Green, Cecilia
Social and Economic Studies (Vol:44 No:2 65p)

○1996 年

- 01: Forms of Production and Women's Labour. Gender Aspects of Industrialisation in India and Mexico
Baud, I S A/ Sen, Gita
Development and Change (Vol:27 No:1 191p)
- 02: Who Takes the Credit? Gender, Power, and Control Over Loan Use in Rural Credit Programs in Bangladesh
Goetz, A M/ Gupta, R Sen
World Development (Vol:24 No:1 45p)
- 03: Income and Gender Inequalities in Asia: Testing Alternative Theories of Development
Lantican, Clarita P/ Gladwin, Christina H/ Seale Jr, James L
Economic Development and Cultural Change (Vol:44 No:2 235p)
- 04: The Political Economy of the African Crisis: Gender Impacts and Responses
Nzomo, Maria
International Journal (Vol:51 No:1 78p)
- 05: Gender, Civil Society and Citizenship in Algeria
Cheriet, Boutheina
Middle East Report (Vol:26 No:1 22p)
- 06: On Gender and Citizenship in Turkey
Arat, Yesim
Middle East Report (Vol:26 No:1 28p)
- 07: Black Women and Gender Equality in a New South Africa: Human Rights Law and the Intersection of Race and Gender
Romany, Celina
Brooklyn Journal of International Law (Vol:21 No:3 857p)
- 08: Gender and Creativity In an Afro-Arab Islamic Culture: The Case of Sudan
Khaleefa, Omar H/ Erdos, George/ Ashria, Ikhlas H
Journal of Creative Behavior (Vol:30 No:1 52p)
- 09: A Comparison between Women and Men: Tarabai Shinde and the Critique of Gender

Rrelations in Ccolonial India

- O Hanlon, Rosalind/ Arnold, David
Journal of the Royal Asiatic Society - ThirdSeries (Vol:6 No:1 122p)
- 10: Gender and Achievement in Mathematics by Indigenous African Students Majoring in Mathematics
Cherian, Varghese I/ Siweya, James
Psychological Reports (Vol:78 No:1 27p)
- 11: Gender Differences in Perceptions of Household Crowding: Stress, Affiliation, and Role Obligations in Rural India
Ruback, R Barry/ Pandey, Janak
Journal of Applied Social Psychology (Vol:26 No:5 417p)
- 12: Gender Compensation Differentials in Jamaica
Hotchkiss, Julie L/ Moore, Robert E
Economic Development and Cultural Change (Vol:44 No:3 657p)
- 13: Family Background, Gender and Educational Attainment in Urban China
Broaded, C Montgomery/ Liu, Chongshun
China Quarterly (Vol:- No:145 53p)
- 14: Perspectives on Issues of Motivation and Gender in Zambian Literacy Programs
Mwansa, Dickson M
International Journal of Qualitative Studies in Education (Vol:9 No:2 181p)
- 15: After the Revolution: Neoliberal Policy and Gender in Nicaragua
Babb, Florence E
Latin American Perspectives (Vol:23 No:1 27p)
- 16: Constructing and Negotiating Gender in Women's Police Stations in Brazil
Nelson, Sara
Latin American Perspectives (Vol:23 No:1 131p)
- 17: Siva & her Sisters: Gender, Caste and Class in Rural South India
Kapadia/ Kolenda
American Ethnologist (Vol:23 No:2 422p)
- 18: Gender, Sexuality, and Revolution in Cuba
Padula, Alfred
Latin American Research Review (Vol:31 No:2 226p)
- 19: A Field of One's Own: Gender and Land Rights in South Asia
Agarwal, Bina/ Harriss, John
Economic Journal (Vol:106 No:436 708p)
- 20: Local Knowledge and Agricultural Decision Making in the Philippines: Class, Gender and Resistance
Nazarea-Sandoval/ Belsky, Jill M
Journal of Asian Studies (Vol:55 No:1 221p)
- 21: Gender Stratification in the Science Pipeline: A Comparative Analysis of Seven

Countries

- Hanson, Sandra L/ Schaub, Maryellen/ Baker, David P
Gender and Society (Vol:10 No:3 271p)
- 22: Gender and Basic Education in International Development Cooperation
Davies, Lynn/ Stromquist, Nelly P
International Journal of Educational Development (Vol:16 No:2 210p)
- 23: Different Women, Different Work: Gender and Industrialisation in Indonesia
Grjins, Miles
SOJOURN – Journal of Social Issues in Southeast Asia (Vol:11 No:1 167p)
- 24: UNDP's Gender-Related Development Index: A Computation for Indian States
Kumar, A K Shiva
Economic and Political Weekly (Vol:31 No:14 887p)
- 25: Gender and Equity: Experience of the Working Women's Forum, India
Azad, Nandini
International Social Science Journal (Vol:48 No:2 219p)
- 26: Iranian Exiles and Sexual Politics: Issues of Gender Relations and Identity
Shahidian, Hammed
Journal of Refugee Studies (Vol:9 No:1 43p)
- 27: Gender-bias in India: The Importance of Household Fixed-effects
Subramaniam, Ramesh
Oxford Economic Papers (Vol:48 No:2 280p)
- 28: Gender and Livestock in African Production Systems: An Introduction
Curry, John
Human Ecology (Vol:24 No:2 149p)
- 29: A Framework for the Analysis of Gender, Intra-Household Dynamics, and Livestock Disease Control with Examples from Uasin Gishu District, Kenya
Curry, John/ Huss-Ashmore, Rebecca/ Perry, Brian/ Mukhebi, Adrian
Human Ecology (Vol:24 No:2 161p)
- 30: Livestock Production, Age, and Gender Among the Keiyo of Kenya
Roberts, Bruce D
Human Ecology (Vol:24 No:2 215p)
- 31: Language Planning and Gender Planning: Some African Perspectives
Mazrui, Ali A
International Journal of the Sociology of Language (Vol:- No:118 125p)
- 32: Reducing the Gender Gap in an Asian Economy: How Important is Women's Increasing Work Experience
Tam, T
World Development (Vol:24 No:5 831p)
- 33: Who will Change the World? – Gender, Caste and Class: Makes the Links in India.
Butalia, Urvashi

- New Internationalist* (Vol:- No:281 15p)
- 34: Citizenship in Neo-patrilineal States: Gender and Mobility in Southern Africa
Cheater, A P/ Gaidzanwa, R B
Journal of Southern African Studies (Vol:22 No:2 189p)
- 35: Gender Differences in the Perception of and Preferences for the Socio-cultural Science Classroom Climate in Nigeria
Jegade, Olugbemiro J/ Agholor, Rose/ Okebukola, Peter A O
Research in Education - Manchester (Vol:- No:55 86p)
- 36: Disentangling the Effects of Disability Status and Gender on the Labor Supply of Anglo, Black, and Latino Older Workers
Santiago, Anna M/ Muschkin, Clara G
Gerontologist (Vol:36 No:3 299p)
- 37: Family, Gender and Population in the Middle East
Obermeyer, Carla M/ Abernethy, Virginia D
Population and Environment (Vol:17 No:6 569p)
- 38: Gender, Genre, and Power in South Asian Expressive Traditions
Appadurai/ Korom/ Mills/ Wolf, Richard K
Ethnomusicology (Vol:40 No:2 333p)
- 39: Gender Relations, the Gendered Division of Labour and Health: The Case of the Women Factory Workers of Rio Tinto, Northeast Brazil, 1924-91
Ferreira De Macedo, Maria Bernardete
Feminism and Psychology (Vol:6 No:3 381p)
- 40: Children's Lifeworlds: Gender, Welfare and Labour in the Developing World
Nieuwenhuys, Olga/ Raghuram, Shobha
Development and Change (Vol:27 No:3 611p)
- 41: The Gender Stereotyping of Computer Use Among Female Under-graduate Students in Israel and the Relationship with Computer-related Attitudes
Francis, Leslie J/ Katz, Yaacov J
Journal of Educational Media (Vol:22 No:2 79p)
- 42: Socio-economic Influences on Gender Inequalities in Child Health in Rural Bangladesh
Rousham, E K
European Journal of Clinical Nutrition (Vol:50 No:8 560p)
- 43: Women of the Place: Kastom, Colonialism and Gender in Vanuatu
Jolly, Margaret/ Strathern, Marilyn
Contemporary Pacific - a Journal of Island Affairs (Vol:8 No:2 458p)
- 44: Gender, Environment and Development in Kenya: A Grassroots Perspective
Thomas-Slayter, Barbara/ Rochelea, Dianne/ Brydon, Lynne
African Affairs (Vol:95 No:380 473p)
- 45: Product Gender Perceptions: The Case of China

- Milner, Laura M/ Fodness, Dale
International Marketing Review (Vol:13 No:4 40p)
- 46: House to Goddess of the House: Gender, Class, and Silk in 19th-Century Mount Lebanon
 Khater, Akram Fouad
International Journal of Middle East Studies (Vol:28 No:3 325p)
- 47: The Realm of the Word. Language, Gender and Christianity in a Southern African Kingdom
 Ranger, Terence/ Landau, Paul Stuart
Journal of Southern African Studies (Vol:22 No:3 491p)
- 48: Language, Gender and the Law: Divorce in the Context of Muslim Family Law in Zanzibar
 Hanak, Irmi
African Language and Culture (Vol:9 No:1 27p)
- 49: The Secret History of Gender: Women, Men & Power in Late Colonial Mexico
 Jackson, Robert H/ Stern, Steve J
Journal of Social History (Vol:30 No:1 258p)
- 50: Gender, Work, and Culture: Why the Industrial Revolution Came Early to England But Late to China
 Goldstone, Jack A
Sociological Perspectives (Vol:39 No:1 1p)
- 51: Retreat or Advance? Mainstreaming Gender Analysis at the Institute of Development Studies
 Joeke, S
Journal of International Development (Vol:8 No:5 697p)
- 52: Half the World, Half a Chance: An Introduction to Gender and Development
 Craske, N
Journal of International Development (Vol:8 No:5 730p)
- 53: Chinese Femininity and Social Control: Gender-Role Socialization and the State
 Zhan, Heying Jenny
Journal of Historical Sociology (Vol:9 No:3 269p)
- 54: CASTME Workshop on Gender and Science, Technology and Mathematics Education -- Mauritius June 1996
CASTME Journal (Vol:16 No:3 13p)
- 55: Schooling and Changes in Earnings Differentials by Gender in South Korea, 1976-1991
 Nam, Young-Sook
Economics of Education Review (Vol:15 No:3 245p)
- 56: Women and the Social Construction of Gender in African Development
 Kalu, Anthonia C

- Africa Today - Boulder* (Vol:43 No:3 269p)
- 57: Gender, Democratization, and Associational Life in Kenya
House-Midamba, Bessie
Africa Today - Boulder (Vol:43 No:3 289p)
- 58: Reconceptualizing Gender and Reconstructing Social Life: Ugandan Women and the Path to National Development
Wakoko, Florence/ Lobao, Linda
Africa Today - Boulder (Vol:43 No:3 307p)
- 59: Women in the Age of Economic Transformation: Gender Impact of Reforms in Post-Socialist and Developing Countries
Aslanbegui, Nahid/ Pressman, Steven/ Summerfield, Gale/ Nast, Heidi
Growth and Change - a Journal of Urban and Regional Policy (Vol:27 No:3 393p)
- 60: Within-Culture and Gender Differences in Self-Concept: An Investigation With Rural and Urban Nepalese School Children
Watkins, David/ Regmi, Murari
Journal of Cross Cultural Psychology (Vol:27 No:6 692p)
- 61: Gendered Transitions: Mexican Experiences of Immigration and Patriarchy on the Line: Labor, Gender and Ideology in the Mexican Maquila Industry
Phizacklea, Annie
Feminist Review (Vol:- No:54 132p)
- 62: Language, Gender, and Chinese Culture
Fan, Carol C
International Journal of Politics Culture and Society (Vol:10 No:1 95p)
- 63: Gender Delusions and Exclusions in the Democratization of Schooling in Latin America
Stromquist, Nelly P
Comparative Education Review (Vol:40 No:4 404p)
- 64: Gender, Culture and Development: A South African Experience
Fagan, G Honor/ Munck, Ronaldo/ Nadasen, Kathy
European Journal of Development Research (Vol:8 No:2 93p)
- 65: Space, Text, and Gender: An Anthropological Study of the Marakwet of Kenya
Renne, Elisha P/ Moore, Henrietta L
Social Science and Medicine (Vol:43 No:12 1840p)
- 66: Infertility and Patriarchy the Cultural Politics of Gender and Family Life in Egypt
Barker, Carol/ Inhorn, Marcia C
Social Science and Medicine (Vol:43 No:12 1841p)
- 67: Ngaitana (I will Circumcise Myself) : The Gender and Generational Politics of the 1956 Ban on Clitoridectomy in Meru, Kenya
Thomas, Lynn M

- Gender and History* (Vol:8 No:3 338p)
- 68: Not Welfare or Uplift Work : White Women, Masculinity and Policing in South Africa
Shear, Keith
Gender and History (Vol:8 No:3 393p)
- 69: Love Magic and Political Morality in Central Madagascar, 1875–1990
Graeber, David
Gender and History (Vol:8 No:3 416p)
- 70: Fork Up and Smile : Marketing, Colonial Knowledge and the Female Subject in Zimbabwe
Burke, Timothy
Gender and History (Vol:8 No:3 440p)
- 71: African Women and Development: A History (1995)
Snyder, Margaret/ Tadesse, Mary/ Redclift, Nanneke
Gender and History (Vol:8 No:3 458p)
- 72: Gender and Development in the Arab World. Women s Economic Participation: Patterns and Policies (1995)
Khoury, Nabil/ Moghadam, Valentine/ Redclift, Nanneke
Gender and History (Vol:8 No:3 458p)
- 73: The Political Economy of Gender: Women and the Sexual Division of Labour in the Philippines (1992)
Uy Eviota, Elizabeth/ Saptari, Ratna
Gender and History (Vol:8 No:3 471p)
- 74: Between Civilization and Barbarism: Women, Nation, and Literary Culture in Modern Argentina (1992)
Masiello, Francine/ Sampson Vera Tudela, Elisa
Gender and History (Vol:8 No:3 471p)
- 75: Confronting Change, Challenging Tradition: Women in Latin American History (1994)
Yeager, Gertrude M/ Meade, Teresa A
Gender and History (Vol:8 No:3 471p)
- 76: Women, Feminism and Social Change in Argentina, Chile and Uruguay, 1890–1940 (1995)
Lavrin, Asuncion/ Waylen, Georgina
Gender and History (Vol:8 No:3 471p)
- 77: Curing Their Ills: Colonial Power and African Illness (1991)
Vaughan, Megan/ Awe, Bolanle
Gender and History (Vol:8 No:3 471p)
- 78: The Politics of Water: Urban Protest, Gender and Power in Monterrey, Mexico
Bennett, Vivienne/ Ingram, Helen
American Political Science Review (Vol:90 No:4 931p)
- 79: Gender Issues in African Agriculture and Sustainable Development. Women Wielding

- the Hoe: Lessons from Rural Africa for Feminist Theory and Development Practice
 Bryceson, Deborah Fahy/ Henderson, Helen Kreider
American Anthropologist (Vol:98 No:4 879p)
- 80: Women Farm Workers on South African Deciduous Fruit Farms: Gender Relations and the Structuring of Work
 Kritzinga, Andrietta/ Vorster, Jan
Journal of Rural Studies (Vol:12 No:4 339p)
- 81: Divided Sisterhood: Race, Class and Gender in the South African Nursing Profession
 Marks, Shula/ Alexander, Peter
Journal of Southern African Studies (Vol:22 No:4 671p)
- 82: Recastina Indices for Developing Countries: A Gender Empowerment Measure
 Kapur Mehta, Aasha
Economic and Political Weekly (Vol:31 No:43 WS80p)
- 83: Development, Gender, and the Environment: Theoretical or Contextual Link? Toward an Institutional Analysis of Gender
 Zein-Elabdin, Eiman
Journal of Economic Issues – Association for Evolutionary Economics (Vol:30 No:4 929p)
- 84: Professional Developments: Gender and Participation at a Project Interface
 Jackson, G
Public Administration and Development (Vol:16 No:5 503p)
- 85: Arenas for Control, Terrains of Gender Contestation: Guerrilla Struggle and Counter-Insurgency Warfare in Zimbabwe 1972-1980
 Kesby, Mike
Journal of Southern African Studies (Vol:22 No:4 561p)
- 86: Towards Gender-Aware Data Systems Indian Experience
 Mukherjee, Mukul
Economic and Political Weekly (Vol:31 No:43 WS63p)
- 87: Gender-Related Development Index for Indian States Methodological Issues
 Seeta Prabhu, K/ Sarker, P G/ Radha, A
Economic and Political Weekly (Vol:31 No:43 WS72p)
- 88: Asian Women and Employment Discrimination: Using Intersectionality Theory to Address Title VII Claims Based on Combined Factors of Race, Gender and National Origin
Boston College Law Review (Vol:37 No:4 77p)
- 89: Gender, Identity, and the Political Economy of Language: Anglophone Wives in Tunisia
 Walters, Keith
Language in Society – Paper Edition (Vol:25 No:4 515p)
- 90: Gender and Urban Space in the Tropical World
 Huang, Shirlena/ Yeoh, Brenda S A

- Singapore Journal of Tropical Geography* (Vol:17 No:2 105p)
- 91: Uprooted Lives: Gender, Violence and Displacement in Colombia
Meertens, Donny/ Segura-Escobar, Nora
Singapore Journal of Tropical Geography (Vol:17 No:2 165p)
- 92: Contemporary African Literature and the Politics of Gender
Stratton, Florence/ Cazenave, Odile
African Studies Review (Vol:39 No:3 198p)
- 93: Politics, Gender, and the Islamic Past: The Legacy of A'isha bint Abi Bakr
Spellberg, D A/ Marchant, Suzanne
British Journal of Middle Eastern Studies (Vol:23 No:2 204p)
- 94: Power and Gender: Violence and Affection Experienced by Children in Barbados,
West Indies
Handwerker, W Penn
Medical Anthropology (Vol:17 No:2 101p)
- 95: Legal Status of Refugee and Internally Displaced Women in Africa
Oloka-Onyango, J
Denver Journal of International Law and Policy (Vol:24 No:2 349p)

○1997年

- 01: Gender and the State in Rural Chile
Matear, Ann
Bulletin of Latin American Research (Vol:16 No:1 ?p)
- 02: Gender, Environment, and Poverty Interlinks: Regional Variations and Temporal
Shifts in Rural India, 1971-91
Agarwal, B
World Development (Vol:25 No:1 23p)
- 03: Gender, Feminism, and Attitudes toward International Conflict: Exploring
Relationships with Survey Data from the Middle East
Tessler, Mark/ Warriner, Ina
World Politics (Vol:49 No:2 250p)
- 04: Gender and Job Search in Developing Country Labor Markets
Mills, Bradford F
Industrial Relations - Malden (Vol:36 No:1 61p)
- 05: Producing Power: Ethnicity, Gender, and Class in a Caribbean Workplace
Yelvington, Kevin A/ Safa, Helen I/ Jimenez-Wagenheim, Olga
HAHR - Hispanic American Historical Review (Vol:77 No:1 169p)
- 06: Establishing a feminist culture: the experience of Zimbabwe Women's Resource
Centre and Network
Chigudu, Hope
Gender and Development (Vol:5 No:1 35p)

- 07: Promoting Women Entrepreneurs in Lebanon: the Experience of UNIFEM
 Husseini, Randa
Gender and Development (Vol:5 No:1 49p)
- 08: Women's Rights, the Family, and Organisational Culture: a Lesotho Case Study
 Everett, Elizabeth
Gender and Development (Vol:5 No:1 54p)
- 09: Beyond Gender Roles? Conceptualizing the Social and Economic Lives of Rural Peoples in Sub-Saharan Africa
 Warner, M W/ Al-Hassan, R M/ Kydd, J G
Development and Change (Vol:28 No:1 143p)
- 10: Rainforest Relations. Gender and Resource Use among the Mende of Gola, Sierra Leone
 Leach, Melissa/ O Laughlin, Bridget
Development and Change (Vol:28 No:1 180p)
- 11: Assessing the Gender Impact of Development Projects: Case Studies from Bolivia, Burkina Faso and India
 Gianotten, Vera/ Groverman, Verona/ Walsum, Edith van/ Zuidberg, Lida/ Davis, Susan Schaefer
Natural Resources Forum (Vol:21 No:1 77p)
- 12: Women's Status and Cultural Expression: Changing Gender Relations and Structural Adjustment in Zimbabwe
 Rippenburg, Carol
Africa Today - Boulder (Vol:44 No:1 33p)
- 13: Gender Differences in Outcomes of Bereavement in an Asian-Pacific Population
 Pinhey, Thomas K/ Ellison, Christopher G
Social Science Quarterly (Vol:78 No:1 186p)
- 14: Recent Scholarship on Women in Literature and on the Concept of the Body in China: Gender Politics in Modern China: Writing and Feminism
 Beahan, Charlotte L/ Barlow, Tani E
Journal of Women's History (Vol:8 No:4 177p)
- 15: An Empirical Study of Gender Differences in Chinese Students' Science Achievement
 Wang, Jianjun/ Staver, John R
Journal of Educational Research (Vol:90 No:4 252p)
- 16: The Relationship of School Type and Gender to Motives for Sport Participation among Youth in the People's Republic of China
 Wang, Jin/ Wiese-Bjornstal, Diane M
International Journal of Sport Psychology (Vol:28 No:1 13p)
- 17: Salesperson's Accent and Gender, and Consumer Purchase Intentions: Implications for Latino Salespersons in Mexico and the United States
 DeShields Jr, Oscar W/ de los Santos, Gilberto/ Aguirre Berume, Olivia/ Orozco Torres,

- Celia Cristina
Journal of International Consumer Marketing (Vol:9 No:3 7p)
- 18: Gender Politics in Sudan: Islamism, Socialism, and the State
 Hale, Sondra
American Anthropologist (Vol:99 No:1 155p)
- 19: Getting Married in Korea: Of Gender, Morality, and Modernity
 Kendall, Laurel/ Potrzeba Lett, Denise
American Anthropologist (Vol:99 No:1 224p)
- 20: Gender, Movement, and History: Social and Spatial Transformations in 20th Century
 Maradi, Niger
 Cooper, Barbara M
Environment and Planning - part D - Society and Space (Vol:15 No:2 195p)
- 21: Structural Adjustment and Gender Access to Education in Nigeria
 Obasi, Emma
Gender and Education (Vol:9 No:2 161p)
- 22: Schooling is Fooling: Why do Jamaican Boys Underachieve in School?
 Parry, Odette
Gender and Education (Vol:9 No:2 223p)
- 23: Women and Politics in Post-Islamist Iran: The Gender Conscious Drive to Change
 Kian, Azadeh
British Journal of Middle Eastern Studies (Vol:24 No:1 75p)
- 24: Social Class, Gender and Intrahousehold Food Allocations to Children in South
 Asia
 Miller, Barbara D
Social Science and Medicine (Vol:44 No:11 1685p)
- 25: Gender Again -- Views of Female Agricultural Extension Officers by Smallholder
 Farmers in Tanzania
 Due, J M/ Magayane, F/ Temu, A A
World Development (Vol:25 No:5 713p)
- 26: Am I A Man? : Gender and the Pass Laws in Urban Colonial Zimbabwe, 1930-80
 Barnes, Teresa
African Studies Review (Vol:40 No:1 59p)
- 27: Female Life Expectancy, Gender Stratification, Health Status, and Level of
 Economic Development: A Cross-national Study of Less Developed Countries
 Williamson, John B/ Boehmer, Ulrike
Social Science and Medicine (Vol:45 No:2 305p)
- 28: Nuruddin Farah's Variations on the Theme of an African Dictatorship: Patriarchy,
 Gender, and Political Oppression in Somalia
 Juraga, Dubravka
Critique - Studies in Contemporary Fiction (Vol:38 No:3 205p)

- 29: Men, Masculinity, and Gender in Development
Cornwall, Andrea
Gender and Development (Vol:5 No:2 8p)
- 30: Men, Masculinities and the Politics of Development
White, Sarah C
Gender and Development (Vol:5 No:2 14p)
- 31: Gender and Social Differences in Adolescent Sexuality and Reproduction in Nicaragua
Zelaya, Elmer/Marin, Flor M/Garcia, Jairo/Berglund, Staffan/Liljestrand, Jerker / Persson, Lars A
Journal of Adolescent Health (Vol:21 No:1 39p)
- 32: Negotiating Femininity: Women and Representation in Emergency Employment in Peru
Laurie, Nina
Gender Place and Culture – Journal of Feminist Geography (Vol:4 No:2 235p)
- 33: Defying Gender Norms in Rural Bangladesh: A Social Demographic Analysis
Balk, Deborah
Population Studies – London (Vol:51 No:2 153p)
- 34: Gender Identity, Political Economy and Modernity in Melanesia and Amazonia
Knauft, Bruce M
Journal of the Royal Anthropological Institute – Incorporating Man (Vol:3 No:2 233p)
- 35: Gender, Culture and Christianity: American Protestant Mission Schools in China, 1880–1930
Graham, Gael/ Lodwick, Kathleen L
Church History (Vol:66 No:2 303p)
- 36: Dispersing the Public and the Private: Gender and the State in the Birth Planning Policy of China
Wong, Yuk-Lin Renita
Gender and Society (Vol:11 No:4 509p)
- 37: Fitting Gender into Development Institutions
Razavi, S
World Development (Vol:25 No:7 1111p)
- 38: Sluts and Superwomen: The Politics of Gender Liminality in Urban Tonga
Besnier, Niko
Ethnos – Andover (Vol:62 No:1 5p)
- 39: Restructuring Patriarchy: The Modernization of Gender Inequality in Brazil, 1914–1940
Besse, Susan K/ Levine, Robert M
HAHR – Hispanic American Historical Review (Vol:77 No:3 531p)
- 40: A Place to Live: Gender Research on Housing in Africa

- Schlyter, Ann/ Sheriff, Farida
Development and Change (Vol:28 No:3 600p)
- 41: The Chinese Cultural Reform Movement in Singapore: Singaporean Chinese Identities and Reconstructions of Gender
 Doran, Christine
SOJOURN – Journal of Social Issues in Southeast Asia (Vol:12 No:1 92p)
- 42: Women in me Academy: Ambiguity and Complexity in a South African University
 Walker, Melanie
Gender and Education (Vol:9 No:3 365p)
- 43: Missionaries and the Development of a Colonial Ideology of Female Education in India
 Savage, David W
Gender and History (Vol:9 No:2 201p)
- 44: Gender and the Politics of Support and Protection in Precolonial West Africa
 Barnes, Sandra T
Annals of the New York Academy of Sciences –Paper Edition (Vol:810 No:– 1p)
- 45: Gender and Education Impacts on Employment and Earnings in West Africa: Evidence from Guinea
 Glick, Peter/ Sahn, David E
Economic Development and Cultural Change (Vol:45 No:4 793p)
- 46: Schooling Attainment, Parental Education, and Gender in Cote d' Ivoire and Ghana
 Tansel, Aysit
Economic Development and Cultural Change (Vol:45 No:4 825p)
- 47: Impact of Privatization on Gender and Property Rights in Africa
 Lastarria-Cornhiel, S
World Development (Vol:25 No:8 1317p)
- 48: Women, Men and Trees: Gender, Power and Property in Forest and Agrar ian Landscapes
 Rocheleau, D/ Edmunds, D
World Development (Vol:25 No:8 1351p)
- 49: Gender and Land Rights: The Struggle Over Resources in Post–Apar theid South Africa
 Meer, Shamim
IDS Bulletin – Institute of Development Studies (Vol:28 No:3 133p)
- 50: Post Poverty, Gender and Development
 Jackson, Cecile
IDS Bulletin – Institute of Development Studies (Vol:28 No:3 145p)
- 51: Negotiating Spaces: Gender, Economy, and Cultural Politics in Post–Sandinista Nicaragua
 Babb, Florence E
Identities – Global Studies in Culture and Power (Vol:4 No:1 45p)
- 52: Invisible Farmers – Rural Roles in Pakistan: The Role of Women in Agriculture

Leads to Direct Exposure to Pesticides. There is Gender Bias among Policy Makers in a Society that Reinforces the Problems Facing Rural Women

Habib, Nasira

Pesticides News (Vol:- No:37 4p)

53: The Changing Gender Wage Gap in Korea

Berger, M C/ Groothuis, P/ Jeon, P

Applied Economics Letters (Vol:4 No:9 579p)

54: Good Wives, Nasty Wenches, and Anxious Patriarchs: Gender, Race, and Power in Colonial Virginia

Brown, Kathleen M

Reviews in American History (Vol:25 No:3 379p)

55: Development Change and Gender in Cairo. A View from the Household

Singerman, Diane/ Hoodfar, Homa

Middle East Studies Association Bulletin (No.31 No:1 72p)

56: Symposium — Gender, Politics and the State: What Do Middle Eastern Women Want?

Norton, Augustus Richard/ Singerman, Diane/ Morris, Mary E/ Moghadam, Valentine M/ Fakhro, Munira A/ Saktanber, Ayse/ Taraki, Lisa/ Cheriet, Boutheina/ Carapico, Sheila

Middle East Policy (Vol:5 No:3 155p)

57: Shades of Wildness: Tribe, Caste, and Gender in Western India

Skaria, Ajay

Journal of Asian Studies (Vol:56 No:3 726p)

58: Gender-Based Wage Differences: The Effects of Occupation and Job Segregation in Israel

Gattiker, Urs E/ Cohen, Aaron

Relations Industrielles (Vol:52 No:3 507p)

59: Renegotiating the Reproductive Bargain: Gender Analysis of Economic Transition in Cuba in the 1990s

Pearson, Ruth

Development and Change (Vol:28 No:4 671p)

60: Gender on the Market: Moroccan Women and the Revoicing of Tradition

Kapchan, Deborah/ Hegland, Mary Elaine

International Journal of Middle East Studies (Vol:29 No:4 654p)

61: Women, Education and Empowerment in Asia

Jayaweera, Swarna

Gender and Education (Vol:9 No:4 411p)

62: Against the Odds: Matriliney, Land and Gender in the Shire Highlands of Malawi

Peters, Pauline E

Critique of Anthropology (Vol:17 No:2 189p)

63: Fruits of Their Labors: Gender, Property Rights, and Tree Planting in Two Zimbabwe

Villages

- Fortmann, Louise/ Antinori, Camille/ Nabane, Nontokoza
Rural Sociology (Vol:62 No:3 295p)
- 64: From the South to the North: Evolving Perspectives on Gender and Poverty
Alloo, Fatma/ Harcourt, Wendy
Gender and Development (Vol:5 No:3 9p)
- 65: Gender and the Paradoxes of Development
Kelly, Patricia Fernandez
International Journal of Sociology and Social Policy (Vol:17 No:11 162p)
- 66: Women of Belize: Gender and Change in Central America
McClaurin, Irma/ Bonner, Donna
American Anthropologist (Vol:99 No:4 858p)
- 67: Gender in Third World Politics
Waylen, Georgina/ Rakowski, Cathy A
Studies in Comparative International Development (Vol:32 No:1 164p)
- 68: Women in Black: Challenging Israel's Gender and Sociopolitical Orders
Helman, Sara/ Rapoport, Tamar
British Journal of Sociology (Vol:48 No:4 681p)
- 69: Cultures of Womanhood in Israel: Social Agencies and Gender Production
Rapoport, Tamar/ El-Or, Tamar
Women's Studies International Forum (Vol:20 No:5 573p)
- 70: Gender as a Determinant of Work Values Among University Students in Israel
Abu-Saad, Ismael/ Isralowitz, Richard E
Journal of Social Psychology (Vol:137 No:6 749p)
- 71: Beyond Public Spaces and Private Leela/Fernandes Spheres: Gender, Family, and Working-Class Politics in India
Fernandes, Leela
Feminist Studies (Vol:23 No:3 525p)
- 72: Special Issue on Aspects of Gender, Education and Development
Sutherland, Margaret B/ Camish, Nadine K
Compare - a Journal of Comparative Education (Vol:27 No:3)
- 73: Reason and Passion. Representations of Gender in a Malay Society
Peletz, Michael G/ Rudie, Ingrid
Journal of Southeast Asian Studies - Singapore (Vol:28 No:2 442p)
- 74: Gender Difference in the Arithmetical Knowledge of Children in Bangladesh
Ranjan, Samir/ Mohsin, M/ Mushtaque, A/ Chowdhury, R
Research in Education - Manchester (Vol:- No:58 35p)
- 75: Teacher Gender Differences in Job Satisfaction in Transkei
Mwamwenda, Tuntufye S
Research in Education - Manchester (Vol:- No:58 75p)

- 76: Women, New Technology and Development: Changing Nature of Gender Relations in Rural India
 Roy, Debal K Singha/ Sahu, D R
Eastern Anthropologist (Vol:50 No:1 88p)
- 77: A Roundtable Discussion on Women & Gender in Middle East Studies
Middle East Report (Vol:27 No:4 30p)
- 78: Gender Wage Inequality and Export-Led Growth in South Korea
 Seguino, Stephanie
Journal of Development Studies - London (Vol:34 No:2 102p)
- 79: Do Schooling and Work Empower Women in Developing Countries? Gender and Domestic Decisions in Sri Lanka
 Malhotra, Anju/ Mather, Mark
Sociological Forum (Vol:12 No:4 599p)
- 80: Iron, Gender and Power: Rituals of Transformation in African Societies, Eugenia Herbert; The Culture and Technology of African Iron Production
 Schmidt, Peter R/ Hoffman, Barbara G
Anthropology and Humanism Quarterly (Vol:22 No:2 192p)
- 81: Vulnerable or Poor? A Study of Ethnic and Gender Disadvantage Among Afro-Caribbeans in Limon, Costa Rica
 McIlwaine, Cathy
European Journal of Development Research (Vol:9 No:2 35p)
- 82: Gender and Trade Relations in Central Kenya in the Late Nineteenth Century
 Robertson, Claire C
International Journal of African Historical Studies (Vol:30 No:1 23p)
- 83: Mediating the Meaning of Market Opportunities: Gender, Caste and Class in Rural South India
 Kapadia, Karin
Economic and Political Weekly (Vol:32 No:52 3329p)
- 84: Gendered Bodies: The Case of the Third Gender in India
 Agrawal, Anuja
Contributions to Indian Sociology - New Series (Vol:31 No:2 273p)
- 85: Iron Men, Wooden Women: Gender and Seafaring in the Atlantic World, 1700-1920
 Creighton, Margaret S/ Norling, Lisa/ Browne, Pat
Journal of Popular Culture (Vol:31 No:2 210p)
- 86: Inter- and Intra-gender Differences in Life Orientations and Work Attitudes in Israel: A Comparative Analysis
 Kulik, L
International Journal for the Advancement of Counselling (Vol:20 No:2 95p)
- 87: The Social Life of Paraffin Gender, Domesticity and the Politics of Value in a South African Township

- Bank, Leslie
African Studies – Abingdon (Vol:56 No:2 157p)
- 88: Gender, Power and Development
 Wilkins, Karin G
Journal of International Communication (Vol:4 No:2 102p)
- 89: Nationalism and the Politics of National Identities in Latin America: Gender, Power and Racism
 Westwood, Sallie
Eastern Anthropologist (Vol:50 No:3 445p)
- 90: Insights into Gender and Ageing – Speaking Out: An Interview with Berhane Ras Work, President, the Inter-African Committee
 Hoskins, Irene
Ageing International – English Edition (Vol:24 No:4 85p)
- 1998年
- 01: Economic Trends – Income Swings Can be Deadly, the Gender Gap at School, Asian Exports
Business Week – Industrial Edition (Vol:- No:- 32p)
- 02: Literacy for Citizenship: Gender and Grassroots Dynamics in Brazil
 Preston, Rosemary/ Stromquist, Nelly P
Comparative Education Review (Vol:42 No:1 74p)
- 03: Civil Society in South Africa: Learning from Gender Themes
 Hirschmann, D
World Development (Vol:26 No:2 227p)
- 04: Gender Equality and Electoral Politics on the Left: A Comparison of El Salvador and Nicaragua
 Luciak, Ilja A
Journal of Interamerican Studies and World Affairs (Vol:40 No:1 39p)
- 05: Gender and Job Satisfaction in Urban China: The Early Post-Mao Period
 Loscocco, Karyn A/ Bose, Christine E
Social Science Quarterly (Vol:79 No:1 91p)
- 06: Gender Identities and Social Action: Arab and Jewish Women in Israel
 Moore, Dahlia
Journal of Applied Behavioral Science (Vol:34 No:1 5p)
- 07: Gender Ideologies and the Informal Economy: Reproduction and the Grapes-of-Wrath Effect in Mata Chico, Peru
 Vincent, Susan
Latin American Perspectives (Vol:25 No:2 120p)
- 08: Gender, Cognitive Categorization, and Classroom Interaction Patterns of Guatemalan Teachers

- Chesterfield, Ray/ Enge, Kjell
Human Organization (Vol:57 No:1 108p)
- 09: The Use and Abuse of Female Domestic Workers from Sri Lanka in Lebanon
 Abu-Habib, Lina
Gender and Development (Vol:6 No:1 52p)
- 10: Gender Quotas, Electoral Laws, and the Election of Women: Lessons From the Argentine Provinces
 Jones, Mark P
Comparative Political Studies (Vol:31 No:1 3p)
- 11: The Power Paradox in Muslim Women's Majales: North-West Pakistani Mourning Rituals as Sites of Contestation over Religious Politics, Ethnicity, and Gender
 Hegland, Mary Elaine
Signs - Journal of Women in Culture and Society (Vol:23 No:2 391p)
- 12: Body Language: The Somatics of Nationalism in Tamil India
 Ramaswamy, Sumathi
Gender and History (Vol:10 No:1 78p)
- 13: Working Women, Working Men: Sao Paulo and the Rise of Brazil's Industrial Working Class, 1900-1955 (1993)
 Wolfe, Joel/ Azevedo, Celia M
Gender and History (Vol:10 No:1 162p)
- 14: Technology and Gender. Fabrics of Power in Late Imperial China
 Bray, Francesca/ Kohrman, Matthew
American Anthropologist (Vol:100 No:1 236p)
- 15: Being and Becoming a Woman Teacher: Journey through Nepal; the Path Taken
 Schulz, Linda Z
Gender and Education (Vol:10 No:2 163p)
- 16: State/ Gender/ Community: Citizenship in Contemporary India
 Menon, Nivedita
Economic and Political Weekly (Vol:33 No:5 PE3p)
- 17: Linguistic Gender Difference in Igbo
 Nwoye, Onuigbo G
International Journal of the Sociology of Language (Vol:- No:129 87p)
- 18: Globalization, Gender, and the Workplace: Women and Men in an American Multinational Corporation in India
 Poster, Winifred R
Journal of Developing Societies (Vol:14 No:1 40p)
- 19: The Political Economy of Household Environmental Management: Gender, Environment and Epidemiology in the Greater Accra Metropolitan Area
 Songsore, J/ McGranahan, G
World Development (Vol:26 No:3 395p)

- 20: Cultural and Gender Differences in Responses to Depressive Mood: A Study of College Students in Ghana and the U.S. A.
Eshun, Sussie/ Chang, Edward G/ Owusu, Vida
Personality and Individual Differences (Vol:24 No:4 581p)
- 21: The Fractured Community: Landscapes of Power and Gender in Rural Zambia
Crehan, Kate/ Gould, Jeremy
Journal of Development Studies – London (Vol:34 No:4 152p)
- 22: Population, Gender and Politics: Demographic Changes in Rural North India
Jeffery, Roger/ Jeffery, Patricia/ Stein, Dorothy
Journal of Development Studies – London (Vol:34 No:4 161p)
- 23: Male–female Wage Determination and Gender Wage Discrimination in China’s Rural Industrial Sector
Meng, Xin
Labour Economics (Vol:5 No:1 67p)
- 24: Human Development and Gender Empowerment: Methodological and Measurement Issues
Pillarsetti, J Ram/ McGillivray, Mark
Development Policy Review (Vol:16 No:2 197p)
- 25: Dr. Martin Robison Delany, 19th–Century Africana Womanist: Reflections on His Avant–Garde Politics Concerning Gender, Colorism, and Nation Building
Ogunleye, Tolagbe
Journal of Black Studies (Vol:28 No:5 628p)
- 26: Fertility in China 1982–1990: Gender Equality as a Complement to Wealth Flows Theory
Moore, T W
Population Research and Policy Review (Vol:17 No:2 197p)
- 27: Communal Discourses, Marriage, and the Politics of Gendered Social Boundaries among South Asian Immigrants in Tanzania
Nagar, Richa
Gender Place and Culture – Journal of Feminist Geography (Vol:5 No:2 117p)
- 28: Ethnicity, Citizenship, Planning and Gender: The Case of Ethiopian Immigrant Women in Israel
Fenster, Tovi
Gender Place and Culture – Journal of Feminist Geography (Vol:5 No:2 177p)
- 29: Gender Occupational Segregation and its Impact on the Gender Wage Differential among Rural–urban Migrants: A Chinese Case Study
Meng, X
Applied Economics (Vol:30 No:6 741p)
- 30: Gender and Ethnicity: Interventions in China Studies. Engendering the Chinese Revolution: Radical Women, Communist Politics and Mass Movements in the 1920s
Edwards, Louise/ Gilmar, Christina Kelly

- Bulletin of Concerned Asian Scholars* (Vol:30 No:2 83p)
- 31: Gender Differences in the Schooling Experiences of Adolescents in Low-income Countries: The Case of Kenya
Mensch, Barbara S/ Lloyd, Cynthia B
Studies in Family Planning (Vol:29 No:2 167p)
- 32: Gender and Public Service: A Case Study of Mumbai
Honour, Trudie/ Barry, Jim / Palnitkar, Sneha
International Journal of Public Sector Management (Vol:11 No:2 188p)
- 33: Gender and the Politics of Mestizaje: The Convent of Santa Clara in Cuzco, Peru
Burns, Kathryn
HAHR – Hispanic American Historical Review (Vol:78 No:1 5p)
- 34: Negotiating Reproduction and Gender during the Fertility Decline in Turkey
Angin, Zeynep/ Shorter, Frederic C
Social Science and Medicine (Vol:47 No:5 555p)
- 35: Theorizing Gender Systems and the Project of Modernity in the Twentieth-Century Caribbean
Barriteau, Eudine
Feminist Review (Vol:- No:59 186p)
- 36: Gender and International Relations: A Global Perspective and Issues for the Caribbean
Byron, Jessica/ Thorburn, Diana
Feminist Review (Vol:- No:59 211p)
- 37: Gender in Caribbean Development
Salter, Veronica/ Mohammed, Patricia/ Shepherd, Catherine
Feminist Review (Vol:- No:59 235p)
- 38: Gender: A Caribbean Multi-Disciplinary Perspective
Leo-Rhynie, Elsa/ Bailey, Barbara/ Barrow, Christine
Feminist Review (Vol:- No:59 243p)
- 39: Gender Politics in Latin America: Debates in Theory and Practice
Dore, Eliazbeth/ Adler Hellman, Judith
Journal of Latin American Studies (Vol:30 No:2 421p)
- 40: Women in Politics & Gender Equity on Policy: South Africa & Uganda
Goetz, Anne Marie
Review of African Political Economy (Vol:- No:76 241p)
- 41: Gender-Sensitive Planning in Asia: Its Status and Some Directions
Panda, Smita Mishra/ Lund, Ragnhild
Regional Development Dialogue (Vol:19 No:1 70p)
- 42: An Investigation of the Household Economy: Coffee Production and Gender Relations in Papua New Guinea
Overfield, Duncan

- Journal of Development Studies – London* (Vol:34 No:5 52p)
- 43: The Myth of Gender Equality and the Limits of Women's Political Dissent in Israel
Sharoni, Simona
Middle East Report (Vol:28 No:2 24p)
- 44: Citizenship: Latin American Perspectives
Blacklock, Cathy/ Jenson, Jane
Social Politics – International Studies in Gender State and Society (Vol:5 No:2 127p)
- 45: The Transformation of the Guatemalan Public Sphere: 1950s to the 1990s
Fonseca, Marco
Social Politics – International Studies in Gender State and Society (Vol:5 No:2 188p)
- 46: Linking Social and Political Citizenship: Women's Action in the Southern Cone
Marques-Pereira, Berengere
Social Politics – International Studies in Gender State and Society (Vol:5 No:2 214p)
- 47: Market Citizenship and the New Democracies: The Ambiguous Legacies of Contemporary Chilean Women's Movements
Schild, Veronica
Social Politics – International Studies in Gender State and Society (Vol:5 No:2 232p)
- 48: Producing Workers: The Politics of Gender, Class and Culture in the Calcutta Jute Mills
Fernandes, Leela/ Yelvington, Kevin A
American Anthropologist (Vol:100 No:2 540p)
- 49: Men Own the Fields, Women Own the Crops: Gender and Power in the Cameroon Grassfields
Goheen, Miriam/ Regis, Helen A
American Anthropologist (Vol:100 No:2 556p)
- 50: Gender, Education and Training: An International Perspective
Leach, Fiona
Gender and Development (Vol:6 No:2 9p)
- 51: Approaches to Gender-awareness Raising: Experiences in a Government Education Project in Nepal
Sibbons, Mo
Gender and Development (Vol:6 No:2 35p)
- 52: Campaigning against Female Genital Mutilation in Ethiopia using Popular Education
Spadacini, Beatrice/ Nichols, Pamela
Gender and Development (Vol:6 No:2 44p)
- 53: Girls Cannot Think as Boys Do: Socialising Children through the Zimbabwean School

System

- Gordon, Rosemary
Gender and Development (Vol:6 No:2 53p)
- 54: Gender Training for Development Practitioners: Only a Partial Solution
Porter, Fenella/ Smyth, Ines
Gender and Development (Vol:6 No:2 59p)
- 55: Gender, Economic Growth and Poverty: Market Growth and State Planning in Asia and the Pacific
Heyzer, Noeleen/ Sen, Gita/ Razavi, Shahra
European Journal of Development Research (Vol:10 No:1 236p)
- 56: Cultural Politics and Women in Singapore Higher Education Management
Luke, Carmen
Gender and Education (Vol:10 No:3 245p)
- 57: Do Employed and Nonemployed Korean Mothers Experience Different Levels of Psychological Well-Being in Relation to Their Gender Role Attitudes and Role Qualities?
Kim, Hyewon
Sex Roles - A Journal of Research (Vol:38 No:11 915p)
- 58: Labor Force, Mortality, and Aging in Asia - Gender, Migration, and Career Trajectories in Malaysia
Chattopadhyay, Arpita
Demography (Vol:35 No:3 335p)
- 59: Grey Literature on Women and Gender in Botswana
Rathapo, Shadrack B
Information Development - the International Journal for Librarians Archivists and Informat (Vol:14 No:3 144p)
- 60: Voices from the Margins: Gendered images of Otherness in colonial Morocco
Garcia-Ramon, Maria-Dolors/ Albet-Mas, Abel/ Nogue-Font, Joan/ Riudor-Gorgas, Lluís
Gender Place and Culture - Journal of Feminist Geography (Vol:5 No:3 229p)
- 61: BOOK REVIEWS - African Feminism: The Politics of Survival in Sub-Saharan Africa
Mikell, Gwendolyn/ Cousins, Helen
Gender Place and Culture - Journal of Feminist Geography (Vol:5 No:3 307p)
- 62: Gender Issues in Poverty Alleviation: A Case Study of Bangladesh
Siddique, M A B
International Journal of Social Economics (Vol:25 No:6 1095p)
- 63: Regular Articles - The Effects of Gender and Sex Role Identity on Occupational Sex Role Stereotypes Held by White South African High School Pupils
Cook, Jacqueline/ Simbayi, Leickness C
Journal of Vocational Behavior (Vol:53 No:2 274p)

- 64: Geography of Gender Economic Status in Urban Sub-Saharan Africa: Ghana, 1960-1984
Yeboah, Ian E A
Canadian Geographer (Vol:42 No:2 158p)
- 65: Articles - The Impact of Group-Based Credit Programs on Poor Households in Bangladesh: Does the Gender of Participants Matter?
Pitt, Mark M/ Khandker, Shahidur R
Journal of Political Economy (Vol:106 No:5 958p)
- 66: Cross-Cultural Notes - Attitudes and Beliefs About Gender-Based Affirmative Action in the New South Africa
Mwaba, Kelvin/ Simbayi, Leickness C
Journal of Social Psychology (Vol:138 No:5 661p)
- 67: India - Gender-Neutral English in the Indian Classroom
Leard, Abha Prakash
English Teaching Forum - Washington (Vol:36 No:3 37p)
- 68: Implications for School-based Health Programmes of Age and Gender Patterns in the Tanzanian Primary School - The Partnership for Child Development
Tropical Medicine and International Health (Vol:3 No:10 850p)
- 69: The Politics of Primary Patriotism - Islam, Gender and Urbanisation among the Mafa of North Cameroon: The Differing Commitment to Home among Muslims and Non-Muslims
Santen, Jose C M van
Africa - Journal of the International African Institute (Vol:68 No:3 403p)
- 70: FEATURES - Managing Client and Workforce Culture: The Real Diversity Issue for Project Managers - Forget the Simplistic Race-and-Gender Definitions of Diversity: When Your Project Team Hails from Kalamazoo, Bangalore, Sao Paulo and Auckland,
Sears, David L
PM Network - Project Management (Vol:12 No:11 51p)
- 71: Migrant Labour, Employment and Gender Dimensions
Pandey, Divya
Indian Journal of Social Work (Vol:59 No:3 743p)
- 72: Population Knowledge and Attitudes of Latin American Adolescents - Impact of Gender, Schooling, and Culture
Stycos, J Mayone
Cross Cultural Research (Vol:32 No:4 378p)
- 73: Book Notes - What Women do in Wartime: Gender and Conflict in Africa
Turshen, Meredith/ Twagiramariya, Clotilde
Review of African Political Economy (Vol:- No:77 539p)
- 74: Gender, Development, and Post-Enlightenment Philosophies of Science
Harding, Sandra
Hypatia (Vol:13 No:3 146p)
- 75: Review Essays - Feminisms and Development

- Moghadam, Valentine M
Gender and History (Vol:10 No:3 590p)
- 76: Economic Rationality or Social Justice? Gender, the National Qualifications Framework and Educational Reform in South Africa, 1989–1996
 Unterhalter, Elaine
Cambridge Journal of Education (Vol:28 No:3 351p)
- 77: Policy Arena: Gender, Governance and Policy Engendering the Public Sector: An Example from the Women's Budget Initiative in South Africa
 Kothari, Uma/ Valodia, Imraan/ Valodia, I
Journal of International Development (Vol:10 No:7 943p)
- 78: Occupational Segregation in the Israeli Labour Market: The Gender–ethnicity Interaction
 Neuman, Shoshana
International Journal of Manpower (Vol:19 No:8 571p)
- 79: Trickle–down or Rising Tide? Lessons on Mainstreaming Gender Policy from Colombia and South Africa
 Beall, Jo
Social Policy and Administration (Vol:32 No:5 513p)
- 80: Maya Women, Gender Dynamics, and Modes of Production
 Cruz, Alicia Re
Sex Roles – A Journal of Research (Vol:39 No:7 573p)
- 81: Women, Class, and Gender: Muslim Jaffa and Haifa at the Turn of the 20th Century
 Agmon, Iris
International Journal of Middle East Studies (Vol:30 No:4 477p)
- 82: Thematic Section: The Theory and Practice of African–European Partnership – Europe and Africa: Gender Challenges for African Development – Brings Outwomen's Views on European and African Partnership
 Taylor, Vivienne
Development – Journal of the Society for International Development – English Edition (Vol:– No:4 41p)
- 83: Local/Global Encounters – Gendering the Global and the Local: Ambiguous Partnerships in the South African Transition – Questions Local and Global Dynamics in South African Education from a Gender Perspective
 Unterhalter, Elaine/ Samson, Melanie
Development – Journal of the Society for International Development – English Edition (Vol:– No:4 54p)
- 84: Gender and Political Participation in the Chinese Countryside
 Jennings, M Kent
Journal of Politics (Vol:60 No. 4 954p)
- 85: Across the Disciplines – Teaching About Ethnicity and Gender in the Developing

- World: Burying Otieno as a Role-Play (with syllabus)
 Geores, Martha E/ Cirrincione, Joseph M
Women's Studies Quarterly (Vol:26 No:3 202p)
- 86: Gender, Poverty and Deprivation: Evidence from the Republic of Guinea
 Shaffer, P
World Development (Vol:26 No:12 2119p)
- 87: BOOK REVIEWS – Gender and Development: Rethinking Modernization and Dependency Theory
 Scott, Catherine V/ Raines, Susan Summers
Women and Politics (Vol:19 No:4 102p)
- 88: Gender and The Politics of the Land Reform Process in Tanzania
 Manji, Ambreena
Journal of Modern African Studies (Vol:36 No:4 645p)
- 89: Past Wrongs and Gender Rights: Issues and Conflicts in South Africa's Land Reform
 Jacobs, Susie
European Journal of Development Research (Vol:10 No:2 70p)
- 90: Book Reviews – Appropriating Gender: Women's Activism and Politicized Religion in South Asia
 Gold, Ann Grodzins/ Jeffrey, Patricia/ Basu, Amrita
Journal for the Scientific Study of Religion (Vol:37 No:4 760p)
- 91: Family Background, Gender and Schooling in Mexico
 Binder, Melissa
Journal of Development Studies – London (Vol:35 No:28 54p)
- 92: Gender and Rural Livelihoods in Kenya
 Francis, Elizabeth
Journal of Development Studies – London (Vol:35 No:2 72p)
- 93: ARTICLES – Gender Related Development Index for Major States of India: An Economic Analysis
 Bharadwaj, J L/ Bharadwaj, Seema
Indian Journal of Economics (Vol:79 No:312 9p)
- 94: The Rural Reform of Our Country and the Gender Division of Labor
 Juanhong, Fei
Chinese Sociology and Anthropology (Vol:31 No:2 42p)
- 95: Book Review Essays – // Law and Social Norms in the Comparative Study of Islam – In the House of the Law: Gender and Islamic Law in Ottoman Syria and Palestine
 Tucker
American Anthropologist (Vol:100 No:4 1034p)
- 96: Book Review: – Travesti: Sex, Gender, and Culture Among Brazilian Transgendered Prostitutes
 Kulick, D/ Bernstein, Elizabeth

- Berkeley Journal of Sociology* (Vol:43 No:- 137p)
- 97: Restructuring of Labor Markets in the Philippines and Zambia: The Gender Dimension
Floro, Maria Sagrario/ Schaefer, Kendall
Journal of Developing Areas (Vol:33 No:1 73p)
- 98: Women and Gender Studies – Trouble Showed the Way: Women, Men, and Trade in the Nairobi Area, 1890–1990
Robertson, Claire G/ Davison, Jean/ Macharia, Kinuthia
African Studies Review (Vol:41 No:2 207p)
- 99: Women and Gender Studies – Women, Work, and Economic Reform in the Middle East and North Africa
Moghadam, Valentine M/ Sharkey, Heather J
African Studies Review (Vol:41 No:2 212p)
- 100: The Politics of Development Cooperation: NGOs, Gender and Partnership in Kenya
Aubrey, Lisa/ Robson, E
Third World Planning Review (Vol:20 No:4 441p)
- 101: I Studied with the Nuns, Learning to Make Blouses: Gender Ideology and Colonial Education in Mozambique
Sheldon, Kathleen
International Journal of African Historical Studies (Vol:31 No:3 595p)
- 1999 年
- 01: OECD.org – Changing the Labour Markets and Gender Equality: The Role of Policy
Smith, Lucy
OECD Observer (Vol:- No:215 47p)
- 02: Business Ethics in Turkey: An Empirical Investigation with Special Emphasis on Gender
Ekin, M G Serap/ Tezolmez, S Hande
Journal of Business Ethics (Vol:18 No:1 17p)
- 03: The Gender Wage Gap in Three African Countries
Appleton, Simon/ Hoddinott, John/ Krishnan, Pramila
Economic Development and Cultural Change (Vol:47 No:2 289p)
- 04: Inequality in the Rewards for Holding Up Half the Sky: Gender Wage Gaps in China's Urban Labour Market, 1988–1994
Maurer-Fazio, Margaret/ Rawski, Thomas G/ Zhang, Wei
China Journal (Vol:- No:41 55p)
- 05: Reviews – Marriage, Gender and Sex: An Investigation of a Contemporary Chinese Village
Pong, Yuen Sun/ Peilin, Luo/ Yuying, Jia/ Sigley, Gary
China Journal (Vol:- No:41 173p)
- 06: Women and Gender Issues – The Heritage of Islam, Women, Religion and Politics

in West Africa

Bugaje, Usman/ Callaway, Barbara/ Greevey, Lucy

Muslim World Book Review (Vol:19 No:2 58p)

07: Confidence in Mathematics and its Consequences: Gender Differences among Israeli Jewish and Arab Youth

Mittelberg, David/ Lev-Ari, Lilach

Gender and Education (Vol:11 No:1 75p)

08: Guest Editorial – Latina Labour: Restructuring of Work and Renegotiations of Gender Relations in Contemporary Latin America

Radcliffe, S A

Environment and Planning – part A (Vol:31 No:2 196p)

09: Guest Editorial – Free Markets and the Marriage Market: Structural Adjustment, Gender Relations, and Working Conditions among Dominican Women Workers

Safa, H I

Environment and Planning – part A (Vol:31 No:2 291p)

10: Revolution, Religion, and Gender Politics: Iran and Afghanistan Compared

Moghadam, Valentine M

Journal of Women's History (Vol:10 No:4 172p)

11: REVIEW ESSAYS – The Politics of Women's Rights in the Contemporary Muslim World – Islam, Gender, and Social Change

Rostam-Kolayi, Jasamin/ Haddad, Yvonne Yazbeck/ Esposito, John L

Journal of Women's History (Vol:10 No:4 205p)

12: REVIEW ESSAYS – Women, Work, and Gender in the Caribbean: Recent Research

Berleant-Schiller, Riva

Latin American Research Review (Vol:34 No:1 201p)

13: SID On-line Dialogue – Gives a Snapshot of the Perception of Different Women and Men Living in Economic Poverty and How They Perceive Reproductive Rights in their own Words – Gender, Reproductive Rights and Health in Morocco:

Reysoo, Fenneke

Development – Journal of the Society for International Development – English Edition (Vol:- No:1 63p)

14: Gender, Power and the Ambiguities of Resistance in a Malay Community of Peninsular Malaysia

Healey, Lucy

Women's Studies International Forum (Vol:22 No:1 49p)

15: Gender and Agricultural Extension in Burkina Faso

Evenson, R E/ Siegel, Michele

Africa Today – Boulder (Vol:46 No:1 75p)

16: Locating and Dislocating Gender in Rural Zimbabwe: The Making of Space and the Texturing of Bodies

- Kesby, Mike
Gender Place and Culture – Journal of Feminist Geography (Vol:6 No:1 27p)
- 17: Fertility Decline and Increasing Gender Imbalance in India, Including a Possible South Indian Turnaround
 Basu, Alaka Malwade
Development and Change (Vol:30 No:2 237p)
- 18: Constructing a Gender Policy for Joint Forest Management in India
 Locke, Catherine
Development and Change (Vol:30 No:2 265p)
- 19: REVIEWS - Women' Movements and Public Policy in Europe, Latin America, and the Caribbean: Vol 2, Gender, Culture, and Global Politics
 Lycklama-a-Nijeholt, Geertje/ Vargas, Virginia/ Wieringa, Saskia/ Johnson, Niki
Journal of Latin American Studies (Vol:31 No:1 241p)
- 20: POLICY – Environment, Health, and Gender in Latin America: Trends and Research Issues
 Wasserman, Ellen
Environmental Research (Vol:80 No:3 253p)
- 21: Review Essay – Women and Law in Colonial India: A Social History (1996)
 Nair, Janaki/ Basu, Srimati
Gender and History (Vol:11 No:1 173p)
- 22: Engineering the Philippine Uplands: Gender, Ethnicity, and Scientific Forestry in the American Colonial Period
 Resurreccion, Babette P
Bulletin of Concerned Asian Scholars (Vol:31 No:1 13p)
- 23: Reviews of Books – Gender and Class in the Tea Estates of Cameroon
 Konings, Piet/ Nyamnjoh, Francis B
Africa – Journal of the International African Institute (Vol:69 No:1 160p)
- 24: Reviews of Books – Gender, Ethnicity, and Social Change on the Upper Slave Coast
 Greene, Sandra E/ Nugent, Paul
Africa – Journal of the International African Institute (Vol:69 No:1 160p)
- 25: Reviews of Books – Sub-Saharan Africa – Women: Gender and Culture in the Making of Tanganyikan Nationalism, 1955–
 Tanu, Susan Geige/ Johnson-Odim, Cheryl
American Historical Review (Vol:104 No:2 688p)
- 26: Gender Differences in the Process of Occupational Integration of Immigrant Physicians in Israel
 Bernstein, Judith H/ Shuval, Judith T
Sex Roles – A Journal of Research (Vol:40 No:1 1p)
- 27: Articles – Gender, Power and Social Change: Youth Suicide among Fiji Indians and Samoans

- Booth, Heather
Journal of the Polynesian Society (Vol:108 No:1 39p)
- 28: Gender and the Use of Pragmatic Particles in Indonesian
 Wouk, Fay
Journal of Sociolinguistics (Vol:3 No:2 194p)
- 29: Gender Differences in Caribbean Students Performance on a Test of Errors in
 Biological Labelling
 Soyibo, Kola
Research in Science and Technological Education (Vol:17 No:1 75p)
- 30: Societal Transformation: Gender, Feminism and Psychology in South Africa – I.
 Teaching Gender in Psychology at a South African University
 Shefer, Tamara/ Potgieter, Cheryl/ Strebel, Anna
Feminism and Psychology (Vol:9 No:2 127p)
- 31: Gender, Work and Change – Friends in Low Places: Gender, Unemployment and
 Sociability
 Russell, Helen
Work Employment and Society (Vol:13 No:2 205p)
- 32: The Underbelly of the Tiger: Gender and the Demystification of the Asian Miracle
 Truong, Thanh-Dam
Review of International Political Economy (Vol:6 No:2 133p)
- 33: BOOK REVIEWS – African Women: A Modern History
 Coquery-Vidrovitch, Catherine/ Simpson, Anthony
Gender Place and Culture – Journal of Feminist Geography (Vol:6 No:2 201p)
- 34: UNDP's Gender-Related Indices: A Critical Review
 Bardhan, K/ Klasen, S
World Development (Vol:27 No:6 985p)
- 35: Assessment of Balance Abilities in Pakistani Children: A Cultural Perspective
 – This Examination of the Functional Balance Abilities of Pakistani Children Yields
 Performance Scores for the Functional Reach, Timed Up and Go Tests,
 Habib, Zehra/ Westcott, Sarah/ Valvano, Joanne
Pediatric Physical Therapy (Vol:11 No:2 73p)
- 36: Gender Pay and Occupational-Attainment Gaps in Costa Rica and El Salvador:A
 Relative Comparison of the Late 1980s
 Davila, Alberto/ Pagan, Jose A
Review of Development Economics (Vol:3 No:2 215p)
- 37: Gender Differences in Interests and Performance of High School Science Students:
 A Nigerian example
 Yemisi Erinosh, S
Studies in Educational Evaluation (Vol:25 No:2 163p)
- 38: Christianity, Development, and Women's Liberation

- Walker, Bridget
Gender and Development (Vol:7 No:1 15p)
- 39: Gender Relations, Hindu Nationalism, and NGO Responses in India
 Bulet, Stacey
Gender and Development (Vol:7 No:1 40p)
- 40: Gender and Development from a Christian Perspective: Experience from World Vision
 Tripp, Linda
Gender and Development (Vol:7 No:1 62p)
- 41: Islam and Development: Opportunities and Constraints for Somali Women
 Ahmed, Sadia
Gender and Development (Vol:7 No:1 69p)
- 42: Gender-Biased Transportation Planning in Sub-Saharan Africa Special Reference to Comeroon
 Njoh, Ambe J
Journal of Asian and African Studies (Vol:34 No:2 216p)
- 43: An Analysis of Childhood Malnutrition in Rural India: Role of Gender, Income and Other Household Characteristics
 Pal, Sarmistha
World Development (Vol:27 No:7 1151p)
- 44: Developing Explanations for Difference(s): Gender and Village-level Democracy in India and China
 Rai, Shirin M
New Political Economy (Vol:4 No:2 233p)
- 45: Book Reviews – The Frail Hero and Virile History: Gender and the Politics of Culture in Colonial Bengal (1998)
 Chowdhury, Indira/ Burton, Antoinette
Gender and History (Vol:11 No:2 399p)
- 46: Book Reviews – The Other Side of Silence: Voices from the Partition of India (1998)
 Butalia, Urvashi/ Burton, Antoinette
Gender and History (Vol:11 No:2 399p)
- 47: Book Reviews – Southeast Asia – Gender Neology and Psychological Reality: An Essay on Cultural Reproduction
 Spiro/ Skidmore, Monique
Journal of Asian Studies (Vol:58 No:2 581p)
- 48: Reviews – Gender and the South China Miracle: Two Worlds of Factory Women
 Lee, Ching Kwan/ Howell, Jude
China Journal (Vol:- No:42 128p)
- 49: Cyberfeminism, technology, and international development
 Gajjala, Radhika/ Mamidipudi, Annapurna
Gender and Development (Vol:7 No:2 8p)

- 50: Marketing Treadle Pumps to Women Farmers in India: The IDE India Experience
Prabhu, Maya
Gender and Development (Vol:7 No:2 25p)
- 51: Rural Development and Women: What are the Best Approaches to Communicating Information?
Otsyina, Joyce A/ Rosenberg, Diana
Gender and Development (Vol:7 No:2 45p)
- 52: Skilled Craftswomen or Cheap Labour? Craft-based NGO Projects as an Alternative to Female Urban Migration in Northern Thailand
Humphreys, Rachel
Gender and Development (Vol:7 No:2 56p)
- 53: Rural Women, Development, and Telecommunications: A Pilot Programme in South Africa
Schreiner, Heather
Gender and Development (Vol:7 No:2 64p)
- 54: Policy Framework – Handling Gender Sensitivity in the Workplace
South African Mining – Coal Gold and Base Minerals (Vol:- No:- 27p)
- 55: Woman-as-symbol: The Intersections of Identity Politics, Gender, and Indian Nationalism
Rao, Shakuntala
Women's Studies International Forum (Vol:22 No:3 317p)
- 56: Gender, Literacy, and Religiosity: Dimensions of Yiddish Education in Israeli Government-supported Schools
Bogoch, Bryna
International Journal of the Sociology of Language (Vol:- No:138 123p)
- 57: Intergenerational Support and Gender: A Comparison of Four Asian Countries
Ofstedal, Mary Beth/ Knodel, John/ Chayovan, Napaporn
Southeast Asian Journal of Social Science (Vol:27 No:2 21p)
- 58: BOOK REVIEW – // Women, Work, and Gender Relations in Developing Countries: A Global Perspective
Ghorayshi, Parvin/ Belanger, Claire/ Sherraden, Margaret
Journal of Social Service Research (Vol:25 No:4 93p)
- 59: Book Reviews – National Period – Contested Communities: Class, Gender, and Politics in Chile's El Teniente Copper Mine, 1904–1951
Klubock, Thomas Miller/ Roseblatt, Karin Alejandra
HAHR – Hispanic American Historical Review (Vol:79 No:3 580p)
- 60: ARTICLES – Race, Gender, and Anticommunism in the International Labor Movement: The Pan-African Connections of Maida Springer
Richards, Yvette
Journal of Women's History (Vol:11 No:2 35p)

- 61: Gender Ideologies and the Formation of Rural Industrial Classes in South India Today
Kapadia, Karin
Contributions to Indian Sociology – New Series (Vol:33 No:1 329p)
- 62: BOOK REVIEWS – Gender, Race and Patriarchy: A Study of South Asian Women
Reed, Kate/ Bhopal, Kalwant
Ethnic and Racial Studies (Vol:22 No:5 907p)
- 63: Structural Adjustment Program and Gender Concerns in India
Arora, Dolly
Journal of Contemporary Asia (Vol:29 No:3 328p)
- 64: BOOK REVIEWS AND NOTES – Gender, Law and Resistance in India
Moore, Erin O/ Mm, D
Archiv Orientalni (Vol:67 No:3 435p)
- 65: Book Reviews – Sociocultural Anthropology – Arab Society: Class, Gender, Power, and Development
Hopkins/ Ibrahim/ Lobban
American Anthropologist (Vol:101 No:2 454p)
- 66: BOOK REVIEWS – Struggling with Development: The Politics of Hunger and Gender in the Philippines
Kwiatkowski, Lynn M
Medical Anthropology Quarterly (Vol:13 No:3 381p)
- 67: Gender Matters in the Management of Teacher Education in Botswana
Mannathoko, Changu
Social Analysis (Vol:43 No:1 103p)
- 68: Determinants of Gender Mobility in the Public Service of Trinidad and Tobago
Bissessar, Ann Marie
Public Personnel Management (Vol:28 No:3 409p)
- 69: BOOK REVIEW – Gender, Politics, and Poetry in Twentieth-Century Argentina
Kuhnheim, Jill S/ Sefami, Jacobo
Latin American Literary Review (Vol:– No:53 108p)
- 70: Occupational Attainment and Gender Earnings Differentials in Mexico
Brown, Cynthia J/ Pagan, Jose A/ Rodriguez, Eduardo/ Roman, Oreggia
Industrial and Labor Relations Review (Vol:53 No:1 123p)
- 71: Gender and Acculturation in Relation to Traditionalism: Perceptions of Self and Parents Among Chinese Students
Tang, Taryn N/ Dion, Kenneth L
Sex Roles – A Journal of Research (Vol:41 No:1 17p)
- 72: Gender Equality in Families: Bengali Middle-class Employed Women in India
Dutta, Mousumee
Contemporary South Asia (Vol:8 No:2 161p)

- 73: Trading on Inequality: Gender and the Drinks Trade in Southern Tanzania
Green, Maia
Africa – Journal of the International African Institute (Vol:69 No:3 404p)
- 74: Reviews of Books: Gender, Family and Household in Tanzania
Creghton, Colin/ Omari, C K/ Peligal, Rona
Africa – Journal of the International African Institute (Vol:69 No:3 450p)
- 75: REVIEWS – Gender and Nationalism in Colonial Cuba: The Travels of Santa Cruz y Montalvo, Condesa de Merlin
Rodenas, Adriana Mendez/ Naro, Nancy Priscilla
Journal of Latin American Studies (Vol:31 No:3 751p)
- 76: Women's Affairs – Islamism and Gender Activitism: Muslim Women's Quest for Autonomy
Maumoon, Dunya
Journal of Muslim Minority Affairs (Vol:19 No:2 269p)
- 77: Women Teachers and Professional Development: Gender Issues in the Training Programmes of the Aga Khan Education Service, Northern Areas, Pakistan
Sales, Virginia
International Journal of Educational Development (Vol:19 No:6 409p)
- 78: SECTION 1 – Gender Differences that Affect Emerging Literacy in First Grade Children: The US, India and Taiwan
Soderman, A K/ Chhikara, S/ Hsiu-Ching, Chen/ Kuo, E
International Journal of Early Childhood (Vol:31 No:2 9p)
- 79: Theoretical Perspectives on Gender in Education: The Case of Eastern and Southern Africa
Mannathoko, Changu
International Review of Education (Vol:45 No:5 445p)
- 80: BOOK REVIEWS – The Ceramics of Raquira, Colombia: Gender Work and Economic Change
Duncan, Ronald J/ Laska, Vera
International Social Science Review (Vol:74 No:3 147p)
- 81: Special Issue: Middle East Politics: Feminist Challenges – Middle East Politics and Women's Collective Action: Challenging the Status Quo
Berkovitch, Nitza/ Moghadam, Valentine
Social Politics – International Studies in Gender State and Society (Vol:6 No:3 273p)
- 82: Special Issue: Middle East Politics: Feminist Challenges – Equality with a Difference: Gender and Citizenship in Transition Palestine
Hammami, Rema/ Johnson, Penny
Social Politics – International Studies in Gender State and Society (Vol:6 No:3 314p)
- 83: Special Issue: Middle East Politics: Feminist Challenges – Democracy and Women

- in Turkey: In Defense of Liberalism
 Arat, Yesim
Social Politics – International Studies in Gender State and Society (Vol:6 No:3 370p)
- 84: Gender Differentials in Housing Characteristics and Household Possession in Lesotho Urban Areas
 Mturi, A J/ Makatjane, T/ Molise, N
Genus – Roma (Vol:55 No:1 121p)
- 85: Heart and Wing, Nation and Diaspora: Gendered Discourses in Singapore's Regionalisation Process
 Yeoh, Brenda S A/ Willis, Katie
Gender Place and Culture – Journal of Feminist Geography (Vol:6 No:4 355p)
- 86: Women and Environmental Change in the Niger Delta, Nigeria: Evidence from Ibeno Onkoko, Eno
Gender Place and Culture – Journal of Feminist Geography (Vol:6 No:4 373p)
- 87: BOOK REVIEWS – Gendered Encounters: Challenging Cultural Boundaries and Social Hierarchies in Africa
 Grosz-Ngate, Maria/ Kokole, Omari H/ Sanders, Todd
Gender Place and Culture – Journal of Feminist Geography (Vol:6 No:4 435p)
- 88: Reviews of Books – Sub-Saharan Africa – A Green Place, a Good Place: Agrarian Change, Gender, and Social Identity in the Great Lakes Region to the Fifteenth Century
 Schoenbrun, David Lee/ Spear, Thomas
American Historical Review (Vol:104 No:5 1802p)
- 89: Book Reviews – The Two-Headed Household: Gender and Rural Development in the Ecuadorean Andes
 Hamilton, Sarah/ Lind, Amy
American Journal of Sociology (Vol:105 No:3 860p)
- 90: Gender Differences in Determinants of Temporary Labor Migration in China: A Multilevel Analysis
 Yang, Xiushi/ Guo, Fei
International Migration Review (Vol:33 No:4 929p)
- 91: Gender, Self-employment and Micro and Credit Programs: An Indonesian Case Study
 Panjaitan-Drioadisuryo, Rosintan D M/ Cloud, Kathleen
Quarterly Review of Economics and Finance (Vol:39 No:- 769p)
- 92: Special Section: Gender-Related Issues in Business Education – International Perspective: Training Needs in Saudi Arabia – A Survey of Managers
 Yavas, Ugur
Journal of Education for Business (Vol:75 No:2 117p)
- 93: Liberalisation, Gender, and the Land Question in Sub-Saharan Africa
 Izumi, Kaori

- Gender and Development* (Vol:7 No:3 9p)
- 94: Does Land Ownership Make a Difference? Women's Roles in Agriculture in Kerala, India
Arun, Shoba
Gender and Development (Vol:7 No:3 19p)
- 95: Rural Development in Brazil: Are We Practising Feminism or Gender?
Sardenberg, Cecilia/ Costa, Ana Alice/ Passos, Elizete
Gender and Development (Vol:7 No:3 28p)
- 96: Women Farmers and Economic Change in Northern Ghana
Naylor, Rachel
Gender and Development (Vol:7 No:3 39p)
- 97: Lazy Men, Time-use, and Rural Development in Zambia
Whitehead, Ann
Gender and Development (Vol:7 No:3 49p)
- 98: Structural Adjustment, Women, and Agriculture in Cameroon
Fonchingong, Charles
Gender and Development (Vol:7 No:3 73p)
- 99: Gender Disparity between the Attitude of Senior Secondary School Students towards Juvenile Delinquency in Botswana
Subair, Stephen Kayode
Education - Chula Vista (Vol:120 No:2 369p)
- 100: Book Reviews: General - ASIA - Asian Women and Their Work: A Geography of Gender and Development
Prorok, Carolyn V/ Chhokar, Kiran Banga/ Yeoh, Brenda
Journal of Southeast Asian Studies - Singapore (Vol:30 No:2 350p)
- 101: Culture and Gender in Household Economies: The Case Of Jamaican Child Support Payments
Wyss, Brenda
Feminist Economics (Vol:5 No:2 1p)
- 102: The Politics of Gender in Uganda: Symbolism in the Service of Pragmatism
Ottemoeller, Dan
African Studies Review (Vol:42 No:2 87p)
- 103: BOOK REVIEWS - Politics - When Hens Begin to Crow: Gender and Parliamentary Politics in Uganda
Tamale, Sylvia/ Ottemoeller, Dan
African Studies Review (Vol:42 No:2 181p)
- 104: Book Reviews - South Asia - Village, Caste, Gender and Method
Srinivas/ Babb, Lawrence A
Journal of Asian Studies (Vol:58 No:4 1184p)
- 105: Women Candidates in Kenya: Political Socialization and Representation -

Improving the Conditions under Which Women Live Has Been Linked Toattaining Women's Substantive Representation in Governing Bodies.

Lawless, Jennifer/ Fox, Richard

Women and Politics (Vol:20 No:4 49p)

106: Articles – Empowering the Victim? Gender, Development, and Women in China under Reform

Cartier, Carolyn/ Rothenberg–Aalami, Jessica

Journal of Geography – National Council for Geographic Education (Vol:98 No:6 283p)

107: REVIEW ESSAYS – Women and Gender in African Studies – Engendering African Social Sciences

Geiger, Susan/ Imam, Ayesha/ Mama, Amina/ Sow, Fatou

African Studies Review (Vol:42 No:3 21p)

108: REVIEW ESSAYS – Women and Gender in African Studies – The Invention of Women

Geiger, Susan/ Oyewumi, Oyeronke

African Studies Review (Vol:42 No:3 21p)

109: REVIEW ESSAYS – Theories of and Approaches to Teaching African Literature – Gender in African Women's Writing: Identity, Sexuality and Difference

Kalu, Antonia C/ Nfah–Abbenyi, Juliana Makuchi

African Studies Review (Vol:42 No:3 41p)

110: BOOK REVIEWS – Gender Studies – Beyond Inequalities: Women in Botswana

Datte, Kussum/ Alexander, Elsie/ Kha, Banu Arzamund/ Glidden, Peter

African Studies Review (Vol:42 No:3 114p)

111: BOOK REVIEWS – Gender Studies – Beyond Inequalities: Women in Zimbabwe

Tichagwa, W/ Glidden, Peter L

African Studies Review (Vol:42 No:3 114p)

112: BOOK REVIEWS – Gender Studies – Women in the Middle East and North Africa

Nashat, Guity/ Tucker, Judith E/ Sharkey, Heather J

African Studies Review (Vol:42 No:3 116p)

113: BOOK REVIEWS – Women and Gender Studies – Middle Eastern Women and the Invisible Economy

Lobban Jr, Richard A/ Sharkey, Heather J

African Studies Review (Vol:42 No:3 269p)

114: Gender Bias in the Scientific and Technical Labour Market: A Comparative Study of Tamil Nadu and Kerala

Duraisamy, Malathy/ Duraisamy, P

Indian Economic Review (Vol:34 No:2 149p)

115: BOOK REVIEWS – We Women Worked So Hard : Gender, Urbanization, and Social Reproduction in Colonial Harare, Zimbabwe, 1930–56

Barnes/ Summers, Carol

International Journal of African Historical Studies (Vol:32 No:2 423p)

○2000年

01: Special Issue – Gender and Education – Editorial – Girls and Schooling in Developing Countries

Stephens, David

International Journal of Educational Development (Vol:20 No:1 1p)

02: Special Issue – Gender and Education – Girls and Basic Education in Ghana: A Cultural Enquiry

Stephens, D

International Journal of Educational Development (Vol:20 No:1 29p)

03: Special Issue – Gender and Education – Knowledge and Power: The Design and Implementation of Gender Policies in Education in Malawi, Tanzania and Zimbabwe

Swainson, Nicola

International Journal of Educational Development (Vol:20 No:1 49p)

04: Special Issue – Gender and Education – Girls, Boys and School Achievement: Critical Comments on Who Achieves in Schools and Under What Economic and Social Conditions Achievement Takes Place – A Caribbean Perspective

Kutnick, Peter

International Journal of Educational Development (Vol:20 No:1 65p)

05: Women's Rights in Kuwait: Bringing in the Last Bedouins? – In December the Kuwaiti Parliament Twice Denied Women Political Rights. Why Secularists Joined Islamists and Traditionalists?

Tetreault, Mary Ann

Current History (Vol:99 No:633 27p)

06: Engendering Democracy in Chile's Universities. Chile's Gender Studies Programs Grew out of the Struggles of the Women's Movement Against the Pinochet Dictatorship.

Oyarzun, Kemy

NACLA Report on the Americas (Vol:33 No:4 24p)

07: Bad Future Things and Liberatory Moments: Capitalism, Gender and the State in Botswana

Allen, Judith Van

Radical History Review (Vol:- No:76 136p)

08: Wage Premiums for Education and Location of South African Workers, by Gender and Race

Mwabu, Germano/ Schultz, T Paul

Economic Development and Cultural Change (Vol:48 No:2 307p)

09: Modernization, Gender Equality, and Mortality Rates in Less Developed Countries

Lee, Matthew R

Sociological Spectrum (Vol:20 No:2 195p)

10: Gender and Agricultural Change: Crop-Livestock Integration in Senegal

- Fisher, Monica G/ Warner, Rebecca L/ Masters, William A
Society and Natural Resources (Vol:13 No:3 203p)
- 11: Moving beyond Disparities: A Yin–yang Approach to Gender and Development
 Sizoo, Edith
Development in Practice (Vol:10 No:1 44p)
- 12: Market Success or Female Autonomy? Income, Ideology, and Empowerment among
 Microentrepreneurs in the Dominican Republic
 Grasmuck, Sherri/ Espinal, Rosario
Gender and Society (Vol:14 No:2 231p)
- 13: Two Generations: Life Stories and Social Change in Malaysia
 Lie, Merete
Journal of Gender Studies (Vol:9 No:1 27p)
- 14: Development of a Chinese Version of the Zuckerman–Kuhlman Personality
 Questionnaire: Reliabilities and Gender/Age Effects
 Wu, Yi-Xiao/ Wang, Wei/ Du, Wu-Ying/ Li, Jing/ Jiang, Xiao-Feng/ Wang, Ye-Han
Social Behavior and Personality (Vol:28 No:3 241p)
- 15: Gender, Ethics and Empowerment: Dilemmas of Development Fieldwork
 Scheyvens, Regina/ Leslie, Helen
Women' s Studies International Forum (Vol:23 No:1 119p)
- 16: Women' s Labour and Economic Globalisation: A Participatory Workshop Created by
 Alternative Women in Development
 Barton, Carol/ Nazombe, Elmira
Gender and Development (Vol:8 No:1 35p)
- 17: We are Forgotten on Earth: International Development Targets, Poverty, and Gender
 in Ethiopia
 Massow, Fra von
Gender and Development (Vol:8 No:1 45p)
- 18: Rethinking Gender and Development Practice for the Twenty–first Century
 El–Bushra, Judy
Gender and Development (Vol:8 No:1 55p)
- 19: Culture as a Barrier to Rural Women' s Entrepreneurship: Experience from Zimbabwe
 Chitsike, Colletah
Gender and Development (Vol:8 No:1 71p)
- 20: REVIEWS – Gender Education and Training
 Sweetman, Caroline/ Aryeetey, Ellen Bortei–Doku
Community Development Journal (Vol:35 No:2 193p)
- 21: Gender Implications of Development Agency Policies on Education and Training
 Leach, Fiona
International Journal of Educational Development (Vol:20 No:4 333p)
- 22: Gender Education & Development: Beyond Access to Empowerment

- Hannah, Janet
International Journal of Educational Development (Vol:20 No:4 371p)
- 23: Gender Differences in Labor Market Decisions: Evidence from Rural Mexico
 Pagan, Jose A/ Sanchez, Susana M
Economic Development and Cultural Change (Vol:48 No:3 619p)
- 24: Israel – Fertility Policy in Israel: The Politics of Religion, Gender, and Nation
 Portugese, Jacqueline/ Hertzog, Esther
Middle East Journal (Vol:54 No:2 307p)
- 25: Gender, Socioeconomic Development and Health-seeking Behaviour in Bangladesh
 Ahmed, Syed Masud/ Adams, Alayne M/ Chowdhury, Mushtaque/ Bhuiya, Abbas
Social Science and Medicine (Vol:51 No:3 361p)
- 26: Teaching Gender (ed) Values in Singapore
 Yeoh, Brenda S A/ Huang, Shirlena
International Research in Geographical and Environmental Education (Vol:9 No:1 71p)
- 27: Economic Development – The Learning Region? Integrating Gender Equality into Regional Economic Development
 Rees, Teresa
Policy and Politics (Vol:28 No:2 179p)
- 28: Popular Culture, Gender Relations and the Democratization of Everyday Life in Kenya
 Frederiksen, Bodil Folke
Journal of Southern African Studies (Vol:26 No:2 209p)
- 29: Gender and Transnational Household Strategies: Singaporean Migration to China
 Willis, Katie D/ Yeoh, Brenda S A
Regional Studies (Vol:34 No:3 253p)
- 30: Stigmatized Spaces: Gender and Mobility under Crisis in South Sulawesi, Indonesia (1)
 Silvey, Rachel M
Gender Place and Culture – Journal of Feminist Geography (Vol:7 No:2 143p)
- 31: Wife Seclusion and the Spatial Praxis of Gender Ideology in Nigerian Hausaland
 Robson, Elsbeth
Gender Place and Culture – Journal of Feminist Geography (Vol:7 No:2 179p)
- 32: From Woman-Blind to Man-Kind: Should Men Have More Space in Gender and Development?
 Chant, Sylvia
IDS Bulletin – Institute of Development Studies (Vol:31 No:2 7p)
- 33: Poverty, Rural Financial Institution Building and Gender Sensitive Demand Analysis in the North-West and West Province of Cameroon
 Schrieder, Gertrud

- Savings and Development* (Vol:24 No:1 95p)
- 34: Geographies of Gender and Politics: The Place of Difference in Polynesian Nationalism
Elliston, Deborah A
Cultural Anthropology (Vol:15 No:2 171p)
- 35: State-Based Advocacy for Gender Equality in the Developing World: Assessing the Venezuelan National Women's Agency – National Agencies for Women Have Engaged the State as Advocates of Women's Rights.
Friedman, Elisabeth J
Women and Politics (Vol:21 No:2 47p)
- 36: BOOK REVIEWS – Dry Wells and Deserted Women: Gender, Ecology and Agency in Rural India
Rao, Brinda/ Ranchod-Nilsson, Sita
Women and Politics (Vol:21 No:2 116p)
- 37: Educational and Economic Reforms, Gender Equity, and Access to Schooling in Africa
Assie-Lumumba, N dri Therese
International Journal of Comparative Sociology (Vol:41 No:1 89p)
- 38: Perspectives on Africa – African Gender Trouble and African Womanism: An Interview with Chikwenye Ogunyemi and Wanjira Muthoni
Arndt, Susan
Signs – Journal of Women in Culture and Society (Vol:25 No:3 709p)
- 39: Commitments and Challenges: Reviewing Social Development – Special Section on Food Security – Women, Trade Liberalization and Food Security – Shows How Gender and Trade are Inextricably Linked to Food Security
Francisco, Josefa
Development – Journal of the Society for International Development – English Edition (Vol:43 No:2 88p)
- 40: Special Issue: The Working Classes and Urban Public Space – And That it is Custom Makes It Law : Class Conflict and Gender Ideology in the Public Sphere, Mexico City, 1880–1910
Porter, Susie S
Social Science History (Vol:24 No:1 111p)
- 41: Book Reviews – Gender and Modernity in Andean Bolivia
Stephenson, Marcia/ Brienens, Marten
Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe (Vol:- No:68 104p)
- 42: Through the Brick Wall, and the Glass Ceiling: Women in the Civil Service in Bangladesh
Zafarullah, Habib
Gender – Work and Organization (Vol:7 No:3 197p)
- 43: SYMPOSIUM: Gender, Agency, Violence, and the Law – Bad Mothers and the Threat

- to Civil Society: Race, Cultural Reasoning, and the Institutionalization of Social Inequality in a Venezuelan Infanticide Trial
 Briggs, Charles L/ Mantini-Briggs, Clara
Law and Social Inquiry (Vol:25 No:2 299p)
- 44: REVIEW ESSAYS – Human Rights and Gender Relations in Postcolonial Africa: Options and Limits for the Subjects of Legal Pluralism
 Hellum, Anne
Law and Social Inquiry (Vol:25 No:2 635p)
- 45: Women's Autonomy and Politics of Gender in Guyana
 Das, Maitreyi
Economic and Political Weekly (Vol:35 No:23 1944p)
- 46: REVIEWS AND BOOK NOTES – Book Notes – Food, Gender, and Poverty in the Ecuadorian Andes
 Weismantel, Mary J/ Gero, Joan
Latin American Antiquity (Vol:11 No:2 212p)
- 47: How Should Human Rights and Development Respond to Cultural Legitimization of Gender Hierarchy in Developing Countries?
 Nyamu, Celestine I
Harvard International Law Journal (Vol:41 No:2 381p)
- 48: Gender Bias, Credit Constraints and Time Allocation in Rural India
 Rose, E
Economic Journal (Vol:110 No:465 738p)
- 49: Gender, Islam, and Politics
 Kazemi, Farhad
Social Research – Paper Edition (Vol:67 No:2 453p)
- 50: Features – Clinical & Research News – Colombian Women Avoid MH Care – Colombian Women Must Confront Cultural and Gender Issues that Often Keep Them from Seeking Treatment for Depression
Psychiatric News (Vol:35 No:13 20p)
- 51: Gender Differentials in Resources Ownership and Crop Productivity of Smallholder Farmers in Africa: A Case Study
 Panin, Anthony/ Brummer, Bernhard
Quarterly Journal of International Agriculture (Vol:39 No:1 93p)
- 52: Looking Others in the Eye: Rights and Gender in South African Education Policy
 Enslin, Penny/ Pendlebury, Shirley
Journal of Education Policy (Vol:15 No:4 431p)
- 53: Crime, Gender, and Society in India: Insights from Homicide Data
 Dreze, Jean/ Khera, Reetika
Population and Development Review (Vol:26 No:2 335p)
- 54: Moving Gender Boundaries: Rays of Hope for Female Teachers in India

- Stacki, Sandra L
Education and Society (Vol:18 No:1 45p)
- 55: Economic Transformation and the Gender Earnings Gap in Urban China
 Gustafsson, Bjorn/ Li, Shi
Journal of Population Economics (Vol:13 No:2 305p)
- 56: Sectoral Gender Wage Differentials and Discrimination in the Transitional Chinese Economy
 Liu, Pak-Wai/ Meng, Xin/ Zhang, Junsen
Journal of Population Economics (Vol:13 No:2 331p)
- 57: Transformations in Trade and the Constitution of Gender and Rank in Northeast India
 Borooah, Romy
American Ethnologist (Vol:27 No:2 371p)
- 58: INTERNATIONAL SOCIAL SECURITY REVIEW – Gender and Social Security Reform in Africa
 Kasente, Deborah
International Social Security Review (Vol:53 No:3 27p)
- 59: Measuring Socio-Economic Gender Inequality: Toward an Alternative to the UNDP Gender-Related Development Index
 Dijkstra, A Geske/ Hanmer, Lucia C
Feminist Economics (Vol:6 No:2 41p)
- 60: Preferred Attributes of Effective Conflict Resolvers in Seven Societies: Culture, Development Level, and Gender Differences
 Montiel, Cristina Jayme/ Boehnke, Klaus
Journal of Applied Social Psychology (Vol:30 No:5 1071p)
- 61: The Women's Library in Istanbul
 Davaz-Mardin, Asli
Gender and History (Vol:12 No:2 448p)
- 62: Book Reviews – Borders and Boundaries: Women in India's Partition (1998)
 Menon, Ritu/ Bhasin, Kamla/ Bhalla, Amrita
Gender and History (Vol:12 No:2 520p)
- 63: The Effects of Structural Change and Economic Liberalisation on Gender Wage Differentials in South Korea and Taiwan
 Seguino, Stephanie
Cambridge Journal of Economics (Vol:24 No:4 437p)
- 64: BOOK REVIEWS – Gender Voices and Choices: Redefining Women in Contemporary African Fiction
 Rege, Josna E/ Chukukere, Gloria
Research in African Literatures (Vol:31 No:3 209p)
- 65: Gender Equity in Social Forestry Programs in Bangladesh
 Ahmed, Miyan Rukunuddin/ Laarman, Jan G

- Human Ecology* (Vol:28 No:3 433p)
- 66: Gender Wage Differences in Malaysia: Parametric and Semiparametric Estimation
Schafgans, Marcia M A
Journal of Development Economics (Vol:63 No:2 351p)
- 67: Remembering and Forgetting: Constructions of Education Gender Reform in Autobiography and Policy Texts of the South African Transition
Unterhalter, Elaine
History of Education (Vol:29 No:5 457p)
- 68: What If I Woke up as the Other Sex? Batswana Youth Perspectives on Gender
Commeyras, Michelle/ Montsi, Mercy
Gender and Education (Vol:12 No:3 327p)
- 69: Fighting Gender Discrimination in the Chinese Workplace
Bulger, Christine M
Boston College Third World Law Journal (Vol:20 No:2 345p)
- 70: COMMENTARY – Gender and Governance in India
Bandyopadhyay, D
Economic and Political Weekly (Vol:35 No:31 2696p)
- 71: Book Reviews – Colonial Period – Centering Woman: Gender Discourses in Caribbean Slave Society
Beckles, Hilary/ Paton, Diana
HAHR – Hispanic American Historical Review (Vol:80 No:3 595p)
- 72: Production Systems – Human Resource Management – Development Constraints Analysis for Gender Growing Greenhouse Vegetables in Antalya, Turkey
Ozkan, B
Acta Horticulturae (Vol:– No:536 411p)
- 73: Book Reviews – Signposts: Gender Issues in Post-Independence India
Rajan, Rajeswari Sunder/ Upadhyay, Carol
Indian Economic and Social History Review (Vol:37 No:2 239p)
- 74: Book Reviews – The Women, Gender and Development Reader
Visvanathan, Nalini/ Duggan, Lynn/ Nisonoff, Laurie/ Wieggersma, Nan/ Bickham Mendez, Jennifer
Development and Change (Vol:31 No:4 917p)
- 75: REVIEWS – Changing Gender Relations in Southern Africa
Mapetla, M/ Larsson, A/ Schlyter, A
Journal of Modern African Studies (Vol:38 No:3 534p)
- 76: Globalization, Grapes and Gender: Women's Work in Traditional and Agro-export Production in Northern Chile
Bee, Anna
Geographical Journal (Vol:166 No:3 255p)
- 77: Israel's Gender Equality Policy in Education: Revolution or Containment?

Eden, Devorah

Urban Education (Vol:35 No:4 473p)

78: Gender, Colonial Women's History and the Construction of Social Distance:
Middle-Class British Women in Later Nineteenth-Century South Africa

Dagut, Simon

Journal of Southern African Studies (Vol:26 No:3 555p)

* "developing country" をキーワードにしていない論文もタイトルをみて含めた場合がある。またブックレビューについては、初出のみを記した。

(課題番号 11691022)

平成11年度～平成12年度科学研究費補助金

(基盤研究(A)(2))

研究成果報告書

発展途上国の女子教育と社会経済開発に関する総合的研究

平成13年3月発行

広島大学教育学部

研究代表者 佐藤尚子

印刷 (株) ニシキプリント
