

# 基礎教育とジェンダー

## 教育におけるジェンダー格差の解消と ジェンダー平等確立を目指して



基礎教育とジェンダー  
教育におけるジェンダー格差の解消とジェンダー平等確立を目指して

平成19年8月

独立行政法人  
国際協力機構  
国際協力総合研修所

平成19年8月

独立行政法人国際協力機構  
国際協力総合研修所

総研
JR
06-33

# 基礎教育とジェンダー

## 教育におけるジェンダー格差の解消と ジェンダー平等確立を目指して

菅原 鈴香

平成19年8月

独立行政法人国際協力機構  
国際協力総合研修所

本報告書の内容は、平成18年度独立行政法人国際協力機構客員研究員に委嘱した研究結果をとりまとめたものです。本報告書に示されている様々な見解・提言などは必ずしも国際協力機構の統一的な公式見解ではありません。

なお、本報告書に記載されている内容は、国際協力機構の許可無く転載できません。

---

発行：独立行政法人国際協力機構 国際協力総合研修所 調査研究グループ

〒162 8433 東京都新宿区市谷本村町10 5

FAX : 03 3269 2185

E-mail: [iictae@jica.go.jp](mailto:iictae@jica.go.jp)

---

# 目 次

略語表 .....	i
要約 .....	iii
Summary .....	v
はじめに .....	1
第1章 教育とジェンダーにかかる議論の動向と女子教育・ジェンダー平等推進の重要性 .....	3
1 - 1 教育とジェンダーにかかる議論の動向 .....	3
1 - 1 - 1 開発と教育：権利としての教育およびEFAに向けて .....	3
1 - 1 - 2 開発とジェンダー：「開発と女性(WID)」から「開発とジェンダー(GAD)」へ .....	5
1 - 1 - 3 EFA以降の「教育とジェンダー」：「ダカール行動枠組み」とMDGs .....	6
1 - 2 教育におけるジェンダー格差の解消、ジェンダー間平等確立の重要性 .....	7
1 - 2 - 1 男女間格差の存在と権利としての女子教育の重要性 .....	7
1 - 2 - 2 経済的・社会的効果を持つものとしての女子教育の重要性 .....	7
1 - 2 - 3 ジェンダー平等を含めたより公正な社会を構築する手段としての重要性 .....	9
第2章 EFAおよびジェンダー格差解消、ジェンダー平等推進の現状.....	11
2 - 1 全般的傾向.....	12
2 - 2 地域別傾向.....	14
2 - 2 - 1 アラブ諸国.....	14
2 - 2 - 2 サハラ以南アフリカ諸国.....	14
2 - 2 - 3 中央・東ヨーロッパおよび中央アジア諸国.....	15
2 - 2 - 4 東アジア、太平洋諸国.....	15
2 - 2 - 5 南西アジア諸国.....	16
2 - 2 - 6 ラテンアメリカおよびカリブ諸国.....	16
第3章 女子教育・ジェンダー平等推進の困難性：何が阻害要因となっているのか .....	18
3 - 1 アクセス面での女子教育推進の阻害要因 .....	18
3 - 1 - 1 需要側の問題（家庭にかかる要因）.....	18
3 - 1 - 2 供給側の問題（学校環境）.....	22
3 - 2 ジェンダー平等確立に向けての教育内容・質的面で問題 .....	24
3 - 2 - 1 カリキュラムやテキストにおけるジェンダーバイアス.....	24
3 - 2 - 2 ジェンダー差別の原因への不言及.....	25
3 - 2 - 3 知の体系における西欧・ジェンダーバイアス.....	25
3 - 2 - 4 低いジェンダー意識・理解.....	25
3 - 2 - 5 不十分な性教育（HIV/AIDS教育含む）.....	25

第4章 事例：女子教育、ジェンダー平等推進、そしてEFA実現に向けての試みと課題.....	27
4 - 1 モロッコにおける女子教育推進活動（USAID）： マルチ・セクター・アプローチの活用.....	29
4 - 1 - 1 プロジェクトの背景、目的、アプローチ.....	29
4 - 1 - 2 プロジェクト内容.....	30
4 - 2 アフガニスタン『学校へ戻ろう』キャンペーン（UNICEF）： 大規模かつ迅速なアドボカシーと資源供与による紛争後の教育復興支援.....	33
4 - 2 - 1 プロジェクトの背景、目的、アプローチ.....	33
4 - 2 - 2 プロジェクト内容.....	34
4 - 3 カンボジアにおけるサマキクマール女子教育プロジェクト（Care International）： 女子への奨学制度と識字教室.....	36
4 - 3 - 1 プロジェクトの背景、目的、アプローチ.....	36
4 - 3 - 2 プロジェクト活動内容.....	37
4 - 3 - 3 プロジェクトの成果と課題.....	38
4 - 4 ザンビアの『ジェンダーと社会変革』カリキュラムづくりワークショップ（DLTC）： ジェンダー・センシティブな教員の養成.....	39
4 - 4 - 1 ワークショップの背景と目的.....	39
4 - 4 - 2 ワークショップの内容.....	40
4 - 5 ベトナムの教育の社会化政策とコミュニティ学習センター事業（ベトナム政府、 UNESCO関係団体）：教育の質向上、周縁人口への教育機会提供とジェンダー...42	42
4 - 5 - 1 男女ともに高い就学率達成の理由と教育の社会化政策 およびCLC導入の背景と目的.....	42
4 - 5 - 2 EFAとの関連での「教育の社会化」政策およびCLC事業の内容と実施状況...44	44
4 - 5 - 3 ジェンダーの観点から見た正規教育およびCLC事業の抱える課題.....	47
4 - 6 事例にかかる総括.....	48
 第5章 提言.....	52
5 - 1 案件形成・実施に関する提言.....	52
5 - 1 - 1 基礎教育案件におけるジェンダーの視点を入れた包括的アプローチの必要性...52	52
5 - 1 - 2 地域特性の把握と配慮の重要性.....	52
5 - 1 - 3 能力育成を重視した案件形成・実施の重要性.....	53
5 - 1 - 4 案件形成・実施上の留意点.....	53
5 - 2 人材確保・育成.....	55
5 - 2 - 1 人材確保.....	55
5 - 2 - 2 人材育成.....	55
5 - 3 調査研究.....	56
 補論：ジェンダーに配慮した基礎教育案件の形成プロセスと具体的方策の一例.....	57
 参考文献.....	62
 略歴.....	65

## 略語表

略 語	英語表記	日本語訳
ADFM	Democratic Association of Women in Morocco	モロッコ民主女性同盟
CLC	Community Learning Center	コミュニティー学習センター
CSSF	Girls' Education Support Committee	女子教育推進委員会
DLTC	David Livingstone Teachers' College	デイビッド・リビングストーン教員養成学校
EFA	Education for All	万人のための教育
GAD	Gender and Development	ジェンダーと開発
GEA	Girls' Education Activity	女子教育推進活動
GMR	Global Monitoring Report	グローバル・モニタリング・レポート
GPI	Gender Parity Index	ジェンダー格差指数
JOCV	Japan Overseas Cooperation Volunteers	青年海外協力隊
MDGs	Millennium Development Goals	ミレニアム開発目標
MOET	Ministry of Education and Training	教育訓練省
PDM	Project Design Matrix	プロジェクト・デザイン・マトリックス
UNDP	United Nations Development Programme	国連開発計画
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	国連教育科学文化機関
UNICEF	United Nations Children's Fund	国連児童基金
USAID	United States Agency for International Development	米国国際開発庁
WID	Women in Development	開発と女性

## 要 約

全世界には7000万人を超える不就学児童と8.8億人の非識字者がいると推定され、その3分の2が女性であると言われている。女子教育の推進は、基礎教育の完全普及（Education for All: EFA）を実現する上でも、貧困や環境問題、保健・医療問題など様々な開発課題に対処していくためにも不可欠である。こうした認識のもと、EFAやダカール行動枠組み、そしてミレニアム開発目標には、基礎教育におけるジェンダー格差の解消やジェンダー平等確立が盛り込まれている。

しかし、女子を含めたEFA実現にあたっては、単に女子のみ、あるいは学校教育のみに焦点を当てたアプローチでは限界がある。学校教育の恩恵にあずかれない者たちの置かれた状況は複雑であり、不就学の理由も、政治・経済的要因によるものから、社会構造に根ざすもの、文化や価値観に関するものまで多岐にわたる。そのため、本調査研究は、女子教育推進を念頭に置きつつも、不就学の問題が広く男女児童を取り巻く政治・経済・社会状況、さらには教育における男女間格差や平等の問題は、対象社会のジェンダー観と密接に関係しているという認識のもと、「基礎教育」（特に初等教育）の問題とその対策を「ジェンダー」の視点、およびその関連において整理・検討することを目的とした。

本報告書は、こうした問題意識を持つ調査研究の成果を取りまとめたものである。

第1章では、開発分野における基礎教育とジェンダーにかかる近年の議論を概観するとともに、基礎教育における女子教育推進およびジェンダー平等確立の重要性について確認している。ここでは、「開発と教育」および「開発とジェンダー」の2つの流れの合流点としての「EFA宣言」とその後の展開を説明した後、教育におけるジェンダーの視点の重要性を、権利面、経済・社会効果面、公正な社会構築面から指摘した。

第2章は基礎教育とジェンダーの現状把握を目的とし、国連教育科学文化機関（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: UNESCO）の『グローバル・モニタリング・レポート2007』を基に、初等教育レベルにおけるEFA推進とジェンダー格差解消状況につきまとめている。EFA、ジェンダー格差は全般的に解消傾向にあるものの、いまだ7000万人を超える不就学児童がおり、一般的に就学率、識字率の低い国ほど、ジェンダー格差が大きい傾向を示している。さらに、アラブ地域、サハラ以南アフリカ、中央・東ヨーロッパおよび中央アジア、東アジア、太平洋、ラテンアメリカおよびカリブ地域、南西アジアの6地域につき地域別傾向・特徴を簡単に説明した。

現状では多くの国で男子以上に女子の就学に課題が多いという認識のもと、第3章では、女子教育推進を中心に、その阻害要因を基礎教育へのアクセス面とその質・内容面に分けて探った。阻害要因は多岐にわたるが、EFA実現に向けては、単に女子の就学率や修了率の上昇によるジェンダー格差の解消を目指すのみならず、ジェンダー平等を目指したカリキュラムや関係者の意識改革などの重要性にも触れた。

第1章から第3章は、基礎教育とジェンダーにかかる総論部分と位置づけられるが、第4章は女子教育やジェンダー平等確立の推進、そしてそれらと密接に関係するEFAの実現に向けての試みにかかる事例紹介である。ここでは、第3章の阻害要因にかかる議論を参考に、異なる教育事情と課題を持つモロッコ、アフガニスタン、カンボジア、ザンビア、ベトナムの事例を取り上げた。前3者は教育のアクセス改善について、ザンビアの事例はジェンダーの視点を盛り込んだカリキュラムづくり研修について、そしてベトナムの事例はEFA、ジェンダー格差解消をほぼ成し遂げた国の課題について、それぞれ示唆を提供している。

以上の議論を受け、最終章の第5章では、ジェンダーに配慮した基礎教育実現に向けて、案件形成・実施、人材確保・育成、そして調査研究に関する提言をまとめている。案件形成・実施に関しては、基礎教育案件におけるジェンダーに配慮したプログラム・アプローチの必要性、さらに地域特性や対象社会の能力育成を重視したアプローチの重要性を指摘した。人材確保に関しては、教育およびジェンダーの専門家に加え、地域研究や社会学・人類学を専門とする者の登用や、不就学児童との関連で夜間中学の現役および元教員など、さらにモニタリングとの関係で青年海外協力隊（Japan Overseas Cooperation Volunteers: JOCV）の活用可能性についても示唆した。また、国際協力機構（Japan International Cooperation Agency: JICA）職員、専門家に限らず、在外事務所のローカルスタッフ、JOCVについても、基礎教育とジェンダーに関する研修提供を積極的に進める必要性を指摘した。調査研究については、前述の研修活動を実施するため、研修教材の開発が急務であろう。

基礎教育におけるEFA実現、ジェンダー格差解消、そしてジェンダー平等の確立という3側面は、密接に関連しているが、その関係は必ずしも一つが達成されればほかも自動的に実現されるというものではない。逆に、場合によっては、基礎教育における一側面のみの追求が、ほかの側面の状況を悪化させる可能性も持つものである。だからこそ、基礎教育支援にあたっては、これら3側面すべてを念頭に、課題の抽出・対策の検討を行っていくことが肝要であろう。



# Summary

## Basic Education and Gender Pursuing Access by All, Gender Parity and Gender Equality

It is estimated that there are approximately 70 million out-of-school children and 880 million adults are illiterate worldwide, of which two thirds are said to be women. Promoting girls' education is an urgent matter, and gender is thus given a special priority in declaration of Education for All (EFA), Dakar Framework for Action (DFA) and UN Millennium Development Goals (MDGs).

However, focusing only on girls and school education would not be sufficient to materialise various goals set in EFA, DFA and MDGs since situations surrounding out-of-school children are complex, and their reasons for not going to school are not always constrained within school system. Given such understanding, the research tries to take up and discuss issues related to out-of-school in much wider contexts comprised of various politico-economic and socio-cultural factors including gender which is locally constructed.

The report is structured as follows. Chapter 1 tries to give an overview of changes in thinking and policy both in 'development and education' and in 'gender and development,' and highlights their merge in EFA declaration, DFA and MDGs. Simultaneously, attention is drawn to the reasons why gender issue is important in basic education. The subsequent chapter 2 presents overall and regional trends in EFA achievement and gender parity. With recognition that girls' education is much behind compared to boys' in most countries, chapter 3 tries to identify factors and constraints inhibiting girls' participation in education. Discussion touches upon two aspects of difficulties, namely accessibility and quality of education. Chapter 4 takes up five case studies which have tried to tackle some of the constraints in girls' education which were identified in chapter 3. Cases were selected from five countries of Morocco, Afghanistan, Cambodia, Zambia and Viet Nam, which were faced with different situations and education problems to draw some lessons. Based on the discussions in chapter 1 to 4, some proposals are put forward in chapter 5 as regards project formulation / implementation, human resource development and research in order to materialise EFA while tackling gender disparity and inequality in basic education.

Although closely connected, the relation among the three goals in basic education of access by all, gender parity and gender equality are complex. The relation is not in the nature that achievement of one could automatically enhance realisation of the others. Moreover, under some circumstances, there is a possibility that pursuit of one might worsen the prospect for attainment of the other two. In development of any project in basic education, therefore, the three aspects of access by all, gender parity and equality should be always taken into account in a package manner.

## はじめに

全世界には7000万人を超える不就学児童と8.8億人の非識字者がいると推定され、その3分の2が女性であると言われている。女子教育の推進は、基礎教育の完全普及（EFA）を実現する上でも、貧困や環境問題、保健・医療問題など様々な開発課題に対処していくためにも不可欠であり、こうした認識のもと、EFAやダカール行動枠組み、そしてミレニアム開発目標には、基礎教育におけるジェンダー格差の解消やジェンダー平等確立が盛り込まれている。他方、わが国でも、「政府開発援助（Official Development Assistance: ODA）中期政策」、「成長のための基礎教育イニシアティブ（Basic Education for Growth Initiative: BEGIN）」などに見られるように、女子教育を重視しつつある。JICAでも、2002年に作成された基礎教育分野の「課題別指針」および「開発課題に対する効果的アプローチ」では、女子教育をJICAの基礎教育協力の5つの重点分野の一つに位置づけている。

しかしながら、女子を含めたEFA実現にあたって、単に女子のみ、あるいは学校教育のみに焦点を当てたアプローチでは限界がある。学校教育の恩恵にあずかれない者たちの置かれた状況は複雑であり、不就学の理由も、経済的あるいは労働要因によるものから、社会構造に根ざすもの、またジェンダー観念を含めた文化的価値観やパワーポリティクスに関するものまで、多岐にわたる。そのため、EFA実現に向けては、学校という狭義の教育現場を検討・改善するのみでは不十分であり、より広く不就学児童を取り巻く生活環境や社会の理解と、そこにおける就学阻害要因が的確に把握されることが肝要である。さらに、女子教育の推進が求められる実情があっても、女子の就学促進はジェンダー間の権限関係やパワーバランスに影響を与えることから、その対極にある男子や男性の意見や意識、態度も検討に加えていくことが必要となる。その上で、学校内外で、EFA実現に向け、どのような政策・方策がとられるべきかを、対象社会の政治・経済・社会・文化状況に照らし合わせて検討することが必要となるであろう。

こうしたことから、本調査研究では、女子教育推進を念頭に置きつつも、不就学の問題が広く男女児童を取り巻く政治・経済・社会状況や構造、さらにはジェンダー観も含め文化や価値観にも根ざすものであるという認識のもと、「基礎教育」の問題とその対策を「ジェンダー」の視点およびその関連において整理・検討することを目的とした。調査研究は、一部の現地調査を除き、既存の文献・資料から得られる情報を整理する形で行われたが、ジェンダーを一つの切り口としていたため、扱った文献も教育学分野のもののみならず、本課題に関する国際機関の出版物やウェブサイト、社会学、人類学、政治・経済学など多岐にわたることになった。それは、学際的アプローチをとることで、基礎教育とジェンダーにかかる近年の議論や不就学児童が抱える問題をより多層的に捉えようとしたためである。

本報告書は、上記の目的と方法によって実施された調査研究結果を取りまとめたものであり、以下のように構成されている。第1章では、開発分野における教育とジェンダーにかかる近年の議論の動向を概観するとともに、基礎教育における女子教育推進およびジェンダー平等確立の重要性について確認した。第2章は基礎教育とジェンダーの現状把握を目的とし、主にEFA実現可能性とジェンダー格差の解消状況につき、全般的および地域別傾向を取りまとめた。第3章は、現状では多くの国で男子以上に女子の就学に課題が多いという認識のもと、女子教育推進に議論を絞り、その阻害要因を基礎教育へのアクセス面とその質・内容面に分けて探った。第1章から

第3章は、基礎教育とジェンダーにかかる総論部分と位置づけられるが、第4章は女子教育やジェンダー平等確立の推進、そしてそれらと密接に関係するEFAの実現に向けての試みにかかる事例分析である。ここでは、第3章の阻害要因にかかる議論を参考に、異なる教育事情と課題、それらへの対応・対処策を検討している。以上の議論を受け、最終章の第5章では、ジェンダーに配慮した基礎教育実現に向けて提言を行っている。ここでは、大きく3側面、すなわち、案件形成・実施、人材確保・育成、そして調査研究に関する提言をまとめている。

基礎教育におけるEFA実現、ジェンダー格差解消、そしてジェンダー平等の確立という3側面は、密接に関連しているが、その関係は必ずしも一つが達成されればほかも自動的に実現されるというものではない。逆に、場合によっては、基礎教育における一側面のみの追求が、ほかの側面の状況を悪化させる可能性も持つものである。それだからこそ、基礎教育支援にあたっては、これら3側面すべてを視野に入れた上で、課題の抽出・対策の検討を行っていくことが不可欠であることを忘れてはならないであろう。「基礎教育とジェンダー」に関する本報告書での課題の整理、それらへの示唆や提言には、いまだ加筆・修正されなければならない点も多いであろう。しかし、そうした見直しを喚起するという点も含め、本報告書が基礎教育分野の実務や議論に何らかの土台を提供できれば幸いである。

# 第1章 教育とジェンダーにかかる議論の動向と 女子教育・ジェンダー平等推進の重要性

本章では、後続する章の前提として、教育とジェンダーにかかる議論の動向を概観するとともに、教育における女子教育・ジェンダー平等推進の重要性について確認する。

## 1 - 1 教育とジェンダーにかかる議論の動向

現在、開発における基礎教育とジェンダーを議論する際に、一つのよりどころとなっているのは、1990年の『万人のための教育（EFA）世界会議』と2000年ダカールで開催された『世界教育フォーラム』の成果を受けて設定された「ダカール行動枠組み」と、2000年開催の『国連ミレニアムサミット』での議論を踏まえて設定された「ミレニアム開発目標（Millennium Development Goals: MDGs）」である。これらはともに教育分野において国際社会が達成すべき目標を明示したもので、女子教育推進およびジェンダー平等にかかる項目も含まれている。本節では、後続する章の議論の前提として、EFAに至るまでの道筋を「開発と教育」そして「開発とジェンダー」に分けて概観し、その後、EFA以降の発展として「ダカール行動枠組み」およびMDGsの意義と内容に触れていきたい。

### 1 - 1 - 1 開発と教育：権利としての教育およびEFAに向けて

現在、開発途上国といわれる地域では、多くが植民地からの独立を果たした1960年代初頭における就学率、および成人識字率は非常に低かった。この時代には、独立後の新興国家建設に向け、教育が社会の近代化のために不可欠であると認識され、また教育経済学や人的資本論の影響により、経済成長および開発を誘引するものとして（近代的）教育制度の構築が緊急の課題とみなされた。1970年代になると、経済成長のもとでの経済格差や貧困の蔓延が国際的問題として認識され、学究分野でもマルクス主義による従属論や世界システム論が台頭し、政策的にはより公正な新国際経済秩序の構築や、内発的発展、社会主義による自力更生の道が模索された。さらに、経済格差や貧困への対処策としてベーシック・ヒューマン・ニーズ（Basic Human Needs: BHN）が重視され、基礎的な教育は、その重要な構成要素であると認識された。1980年代には、累積債務を抱えた多くの開発途上国は、新古典派経済学に依拠する世界銀行・国際通貨基金（International Monetary Fund: IMF）の構造調整政策により歳出削減を強いられ、教育を含む社会セクター分野への支援、活動は縮小・後退した。

1990年の「万人のための教育世界会議」（World Conference on Education for All）はこのようなタイミングで、世銀、UNESCO、国連児童基金（United Nations Children's Fund: UNICEF）、国連開発計画（United Nations Development Programme: UNDP）の共催により、タイのジョムティエンで開催された。ジョムティエン会議の最も重要な意義は、『世界人権宣言』にすでに謳われていた教育を受けることは万人の権利であることの再確認と、基礎的な教育機会の提供・保障は国際社会や国家の重要な責務であることを宣言した点にある。ここに教育は、経済成長や開発の手段としての功利的な位置づけから、人が享受すべき基本的人権の一部であり、教育それ自体が第一義的な意義と価値を持つものとして再定義されたと言ってもよい。1990年代は、教育開発や協力が急速に進んだ時期であるが、それはジョムティエン会議のみによるものではない。同

じく1990年には、UNICEF主催で「世界子どもサミット」が開かれ、途上国の子どもの置かれた状況に光が当てられた。また1994年には、カイロで「世界人口開発会議」が開催され、人口問題の解決と女子教育の推進が密接な関係にあることが議論された。さらに、翌年95年には「世界社会開発サミット」がコペンハーゲンにおいて開催され、教育や保健などの社会セクターの重要性の確認と関連分野への予算配分強化が提唱された。1996年には、アンマンで「万人のための教育に関する国際協議フォーラムの中間会議」が開かれ、2000年に向けての新たな目標設定が行われた。さらに、同年、パリの経済開発協力機構／開発援助委員会（Organization for Economic Cooperation and Development/Development Assistance Committee: OECD/DAC）では「新開発戦略」が採択され、初等教育の完全普及と男女間教育格差の是正が国際社会の達成すべき目標として盛り込まれた。これら2つの目標は、後述するMDGsに発展的に継承されることになる。このように、1990年代の一連の国際会議やイニシアティブは、途上国における教育分野一般への関心を高める役割を果たし、また、教育分野内における資源配分の再考、すなわち、高等・職業教育から初等教育や女子教育の重視を促す原動力ともなっていた。

表1-1 教育とジェンダーの連携を促すことによる一連の国際会議やイニシアティブ

年	国際イニシアティブ	背景・思想・アプローチ		
		開発	教育	ジェンダー
1960年代 1970年代		新興国家の独立 経済成長	教育経済学・ 人的資本論	リベラル・フェミニズム WID
1975	国際女性年：第1回世界女性会議（メキシコ） 国連女性の10年（1975-1985）	公平な分配／BHN 従属論・世界システム論／内発的発展論	マルクス主義 解放の神学	マルクス主義
1980 1985	第2回世界女性会議（コペンハーゲン） 第3回世界女性会議（ナイロビ） 「女性の地位向上のためのナイロビ将来戦略」採択	構造調整 新古典派経済学		ラディカル・フェミニズム
1990 1994 1995 1996	万人のための教育世界会議（ジヨムティエン） 世界子どもサミット（ニューヨーク） 世界人口開発会議（カイロ） 世界社会開発サミット（コペンハーゲン） 第4回世界女性会議（北京）：「行動綱領」採択 女性2000年会議 EFA国際協議フォーラムの中間会議（アンマン） OECD/DAC「新開発戦略」	人間開発 人権伸張型開発 人間の安全保障	権利としての教育	GAD
2000	世界教育フォーラム（ダカール）：「ダカール行動枠組み」設定 国連ミレニアムサミット（ニューヨーク）：MDGs設定			

出所：筆者作成。

## 1 - 1 - 2 開発とジェンダー：「開発と女性（Women in Development: WID）」から 「開発とジェンダー（Gender and Development: GAD）」へ

他方、男女平等原則や女性の人権は、国連において早くから認められ、1948年の世界人権宣言には男女の同権が明記されている。しかし、開発と女性が着目され始めるのは1970年代になってからであり、その背景には北米を中心に台頭してきた女性解放運動があった。そして開発プロセスへの女性参加や役割を積極的に評価し、そこからの便益を男性と同等に享受するため「開発と女性（WID）」アプローチが広く提唱された。1975年は国連により「国際女性年」と定められ、第1回世界女性会議（メキシコ）が開催され、その後の10年間は平等、開発、平和を目指す「国連女性の10年」とされた。そして女性の教育機会の向上が開発の優先事項の一つとされた。1980年、1985年には、それぞれ第2回（コペンハーゲン）、第3回（ナイロビ）世界女性会議が開催され、後者の会議で「女性の地位向上のためのナイロビ将来戦略」が採択された。その中で、教育は女性の地位向上の基盤と明言され、女性の識字率向上、ジェンダー・ステレオタイプの排除や科学技術教育への平等なアクセスなど重要な問題に対する注意が喚起された。

こうした国際的潮流、さらにはジェンダー研究の蓄積・深化により、「ジェンダーと開発（GAD）」アプローチが提唱され始めた。ジェンダーは生物学的違いとは異なり、社会的・文化的に構築された性差を意味する。GADは、WIDのように女性を既存の開発プロセスに統合するのみならず、ジェンダー格差や不平等の原因を追究・排除し、不利な立場に置かれた者のエンパワメントを図ることで、開発プロセス、ジェンダー関係の変革をも目指すものである。ジェンダーが社会的構築物であることから、GADは、女性が（男性も）その属する階級や階層、さらにはエスニティーや文化などにより異なる状況やジェンダー関係に置かれること、すなわち、女性（男性）が均質集団でないことも認識し得るアプローチである。こうした意味で、GADは、リベラル・フェミニズムの影響を受けたWIDとは異なり、階級に着目するマルクス主義フェミニズムや、近代化論のよって立つ西欧社会・文化をも相対化するラディカル・フェミニズムの流れも汲んだものと言ってよいであろう<sup>1</sup>。

1995年に開催された第4回世界女性会議（北京）会議では、女性のエンパワメントに向けた「行動綱領」が採択され、その5年後には国連特別総会「女性2000年会議」が開催された。こうした流れの中で、近年、GADを開発の重点課題とし、ジェンダー平等の視点をすべての政策と事業の企画立案段階から組み込む必要性が提唱されている。教育に関しては、特に行動綱領において、初等教育への平等なアクセス伸張などが強調された。1990年のジョムティエンのEFA宣言では、「最も緊急の優先課題は、女子と女性に対して（教育の）アクセスを保障し、その質を改善すること、そして彼女たちの積極的な参加のあらゆる障害を排除することである。教育におけるすべてのジェンダー・ステレオタイプを撤廃すべきである」と明言されている。こうして女性の権利伸張を求めて始まったフェミニズム運動は、紆余曲折を経ながらも、教育分野に女子教育の推進、および公正なジェンダー関係の構築を図る道筋を開いてきた。

<sup>1</sup> それまでの思想の中心でありWIDの基盤ともなったリベラル・フェミニズムは、近代化そのものには疑問を呈せず女性に男性並みの権利獲得を求めてきた。教育についても、カリキュラムにおける性的偏見やジェンダー・ステレオタイプを排除することで、女子はより「男性的な科目」を選び、科学技術教科での学習達成度も改善するであろうと議論する。一方、法的平等だけでは決して男女平等は達成され得ないという立場で一切の男性優位主導的な「文化」を批判したラディカル・フェミニズムは、教育は「男性」の知識を伝達し、女性の経験を無視し排除する傾向にあると考え、カリキュラムのより徹底的で包括的な変化を訴える。このラディカル・フェミニズムの影響を受けながらも西洋中心ではなく多様な開発途上国の女性の経験と状況を重視する思想がGADの基盤となっていく。結城（2005）p.181

### 1 - 1 - 3 EFA以降の「教育とジェンダー」：「ダカール行動枠組み」とMDGs

1990年に開催されたジヨムティエンでの『EFA世界会議』は、「開発と教育」および「開発とジェンダー」という2つの潮流を「教育とジェンダー」という側面で集大成させる一大契機となったものである。教育側面では、ほとんどの途上国で女子の就学率は男子のそれより低く、EFA実現のためには女子教育の推進は不可欠である。またWIDからGADという開発・フェミニズム思想の転換の中で、教育におけるジェンダー配慮は、単なる男女間格差の解消のみならず、より公正なジェンダー関係、社会を構築するのに必要となるものであろう。こうしてEFA以降、教育における女子の就学促進、ジェンダー平等の確立はますます重視されるようになった。

EFA以降、教育とジェンダーに関しては様々な発展があったが、その中でも「ダカール行動枠組み」と「ミレニアム開発目標」は特に重要であろう。現在、この2つはEFAをすすめるための二本柱となっており、どちらもジェンダーの重要性を盛り込んだものとなっている（表1 - 2参照）。「ダカール行動枠組み」は、EFA世界会議のフォローアップとしてセネガルのダカールで2000年に開催された「世界教育フォーラム」の成果として6目標を盛り込んだものであり、そのうち4目標は、教育におけるジェンダー格差・平等に関連する。後者のMDGsは、2001年にニューヨークの国連総会において設定されたものであり、教育についてはジェンダー格差の解消に特別の注意が払われている。

本分野において両者が設定した目標には、微妙な文言の違いが見られるものの、その目指すところは近似しており、両者ともに具体的な目標達成期限を設定している。例えば、2005年を初等・中等教育におけるジェンダー格差を解消する一つの間地点とし、また、2015年までには、

性別に関係なくすべての子どもが初等教育課程を修了できるよう保障し、初等・中等教育のみならず、すべての教育レベルにおいて男女間格差が解消され（MDGs）、またジェンダー平等を実現すべきとしている（ダカール行動枠組み）。このように「ダカール行動枠組み」とMDGsは、EFA実現に向け、よりジェンダーに着目した政策・方策の検討・実施を具体的に促すものとなっている。

2000年以降の教育とジェンダーに関しては、1990年代とは違った問題も出現しているため、この点についても本節の最後に触れておきたい。それは米国で起きた2001年の9.11事件を契機として、国際情勢が大きく変化し、テロやその温床として貧困撲滅、武力紛争の結果として難民・避難民（女性と子どもが多い）の増加と支援の必要性、加えてその後の復興支援など、教育分野にも新たな難問がつけつけられていることである。さらには、地球温暖化の影響による自然災害と

表1 - 2 「ダカール行動枠組み」と「ミレニアム開発目標」(教育に関して)の比較

ダカール行動枠組み	ミレニアム開発目標
就学前保育・教育を拡大、改善する。	-
2015年までに、すべての子どもたち、特に女子、少数民族、困難な状況下にある子どもが、無償かつ質の高い初等教育を受け、修了することを保障する。	2015年までに、あらゆる場所にいる男子・女子ともに、小学校全課程を修了できることを保障する。
青年および成人が学習ニーズを充足するのを保障する。	-
2015年までに、成人識字率（特に女性）を50%改善する。	-
2005年までに初等・中等教育における男女間格差を解消し、2015年までにジェンダー平等を実現する。特に質の高い基礎教育への女子のアクセスを可能とし、学業成績の向上を図る。	2005年までに初頭・中等教育における男女間格差をでき得る限り解消する。また、2015年までには、すべての教育レベルにおいて格差を解消する。
教育の質の向上にかかるあらゆる側面での改善を図る。	-

出所：UNICEF（2005）p.7、勝間（2003）p.36を参考に筆者作成。

その被害も増えており、教育インフラや制度が一瞬にして壊滅状態となる事態も各地で起きている。こうした地域や被災者のニーズ、さらにはその予防に教育がどのように応えていけるのか、またその過程でどのようにジェンダー配慮を行っていけるのかも大きな課題である。

## 1 - 2 教育におけるジェンダー格差の解消、ジェンダー間平等確立の重要性

以上、教育とジェンダーにかかる議論の潮流を簡単に見てきたが、そもそもなぜ、基礎教育においてジェンダー格差の解消、そしてジェンダー平等確立を図ることが重要なのであろうか。様々な理由があるが、ここでは、それらを次の3点にまとめて議論したい。すなわち、男女間格差の存在と権利としての(女子)教育の重要性、経済的・社会的効果を持つものとしての重要性、そしてジェンダー平等を含めたより公正な社会を構築する手段としての重要性である。

### 1 - 2 - 1 男女間格差の存在と権利としての女子教育の重要性

現在の開発思想は、マクロレベルの国の経済発展や国家安全保障に焦点を当てたものから、「人間開発」や「人間の安全保障」概念に見られるように、個人の潜在能力の開花や、生存と生活保障を目指すものに重点が移ってきている。こうした中で、教育は単にマクロレベルの社会の発展・安定に資するのみならず、特に基礎教育は、すべての個人が少しでも安全な生活と自由を享受することができるよう、その土台づくりを行うための権利として捉えられるようになってきている。しかし、次章で概観するように、各国の努力にもかかわらず多くの国で基礎教育の就学率に男女間格差が存在している。特に、サハラ以南アフリカ、南アジア、中東および北アフリカの3地域では、女子の就学率が極めて低いという現実がある。このことは、万人が享受すべき「学ぶ」権利が多くの女子から奪われていることを意味する。このように、女子教育の推進は人としての権利の実現という観点から重要となってくる。また、ジョムティエンで合意されたEFAを達成する上でも、現在、教育を受けることに関して相対的に不利な立場に置かれている女子人口に焦点をあて、女子の就学、教育実現を図ることが戦略的にも不可欠、かつ前提条件となる。

### 1 - 2 - 2 経済的・社会的効果を持つものとしての女子教育の重要性

女子教育推進は、人としての権利の実現という観点から行われるべきであるが、女子教育は、その恩恵にあずかる女子のみならず、その副次的産物として、同世代の男子の教育、さらには次世代にわたり、ミクロ、マクロ両面で以下のような経済的・社会的効果を生む。

#### (1) 経済効果

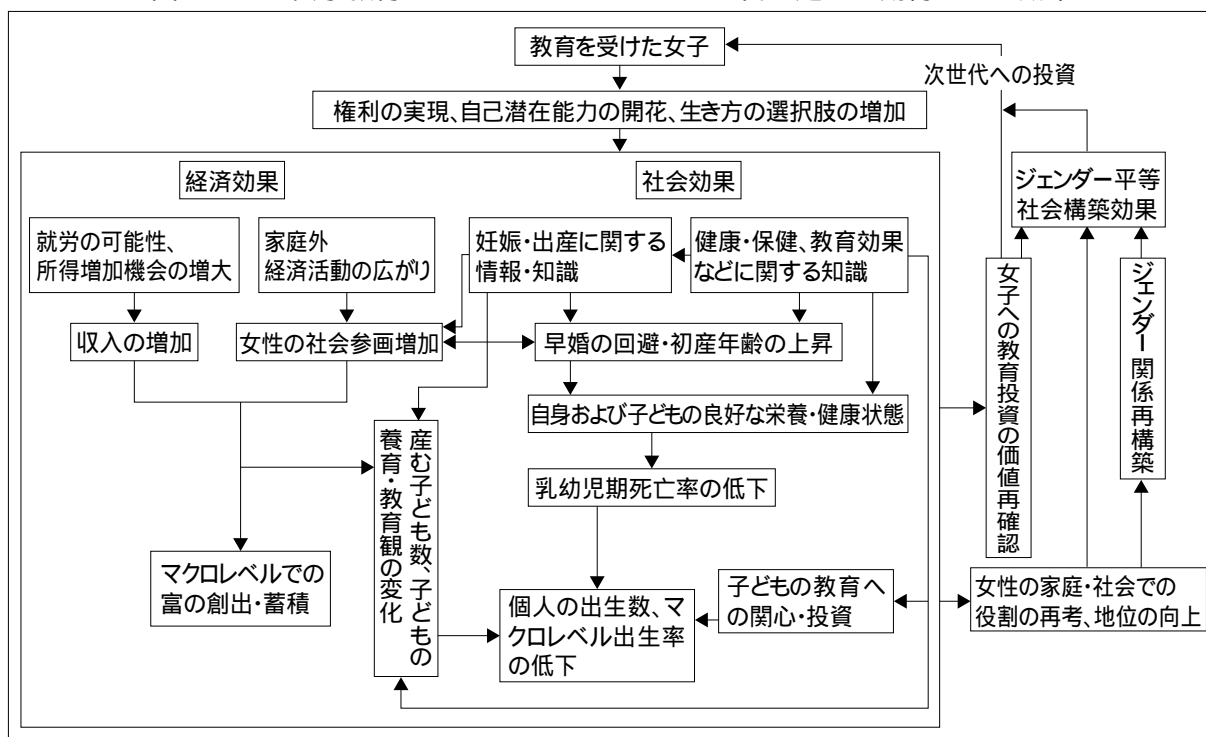
女子教育の経済的効果については様々な研究がなされてきたが、女性の教育からの収益率は、一般的に男性の教育収益率と少なくとも同程度に高いという結果が優勢を占め<sup>2</sup>、中には、女子の方が男子に比べて教育収益率が高いと結論づける研究もある。逆に、女性の教育程度が低いと、収入や生産性を低減させ、個人にとっても社会にとってもマイナスの影響があることも知られている。例えば、農村社会において女性の教育水準が低いと、農業技術の習得が難しく、農業の生産に長期的な影響を及ぼす可能性もある<sup>3</sup>。このように、女子教育は、ミクロ、マクロ両面で経済に影響を与える。

<sup>2</sup> 織田(2001)

<sup>3</sup> 結城(2005)



図 1 - 1 女子教育のミクロ・マクロおよび世代を超えて期待できる効果



出所：筆者作成。

女子個人への影響、すなわち、教育のミクロレベルの効果として、識字や算術を学ぶことで、より多くの情報を入手し、社会的活動の選択肢を広げることが可能とする。また様々な技能の習得は、女子の能力開発を促す。その結果、自身の就労や賃金取得機会が増加し、経済的便益も増加する。さらに、教育は社会・家庭における女性の役割や位置づけに関する自身の考え方も変化させる可能性を持つ。このように教育は、女性の潜在能力の開花に一役買い、就労や雇用など家庭外での経済活動従事を含め、将来進むべき道や生き方の選択肢を増やす効果を持つと言える。

マクロレベルの効果としては、例えば、女子教育が女性の労働市場への参加を促進し、それによる新たな富の形成が期待できる。また、女性が多く従事するインフォーマルセクターや、家庭内労働、さらには自家消費作物栽培のほか、生活必需品の自己調達などの無報酬労働により創出される価値も、市場価値に換算するのは難しいものの、家庭や地域経済、さらには国家経済にとり重要な富の源泉であると言える<sup>4</sup>。

## (2) 人口抑制効果

高い出生率は、貧困との関係で、子どもの栄養不良や不就学・中退などを引き起こす要因になりやすいが、教育、特に女子教育の促進は、個人が産む子どもの数を減少させる効果を持つと言われている<sup>5</sup>。教育が出生率を下げる理由には以下のような点が含まれる。まず教育によって妊娠、出産や家族計画に関する知識が提供される。また家族計画に関する議論が文化的・宗教的に制限され、学校教育の中では取り上げられにくい社会でも、教育による識字効果により、こうした情報をほかから入手することが可能となる。そして、教育を受けると一般的に女性の初婚年齢

<sup>4</sup> 黒田 (2001a)

<sup>5</sup> 例えば、Schultz (1993)

が上がると言われており、これが初産を遅らせ、出生数を減らすと考えられる。教育は間接的にも出生数を減らすことに貢献する。教育を受けた女性が母親としての役割のみならず、社会進出を図ることにより、女性の子どもや出生数への考え方が変わる。また、親の教育は、児童の健康状態を維持するのに役立ち、児童の死亡率を下げ、結果的に多くの子どもを産むことの意味を相対的に失わせる<sup>6</sup>。人的資本論者は、教育が親の子どもに対する態度を「量」から「質」へ転化させるとしている<sup>7</sup>。教育は親に彼らの限られた時間・資金を考慮させ、子どもの数と教育費用のバランスの必要性を認識させ、結果的に家族当たりの出生数を制限する働きをする。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し、特に女性（母親）の教育は、男性（父親）の教育に比べて、この働きが強いと言われている。女性の教育は、出生率を下げる効果を持つことにより、途上国の発展に障壁となり得る急激な人口増加を抑制し、経済・社会発展に寄与すると考えられる。

### （3）家族の衛生・教育環境の改善、および家庭内での女性の地位・決定権の向上

母親の教育水準は、子どもの健康・教育に、父親のそれに比して強く影響すると言われている<sup>8</sup>。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、子どもが病気になったときに、専門的な治療を求める可能性が高い<sup>9</sup>。教育を受けた母親はまた、自分の子どもにも教育を受けさせようとする<sup>10</sup>。家庭内における地位も、教育を受けた母親はそうでない者に比べ高く、相対的に大きな発言権を有すると言われている<sup>11</sup>。Schultzは、父親の教育程度は、家庭の所得に影響して行くが、それに対し、母親の教育程度は、父親のそれよりも、男子・女子を問わず子どもの教育により大きな影響を与えると報告している<sup>12</sup>。それは、教育を受けた母親の方が、子どもの家庭学習にも関心が高く、学習時間に気を配り、子どもに対してより手ほどきをすることなどによると考えられる。こうしたことから、女子の教育制限は、将来世代の教育程度や健康状況を悪化させる可能性を持つため、生産活動を停滞させ、貧困削減を鈍化させることを意味すると言えるであろう。またHillとKing<sup>13</sup>は、女子の就学率が平均余命と正の相関関係を、また乳児死亡率や母親の死亡率とは負の相関関係を持つことを証明している。例えば、40以上の途上国における人口保健調査によると、母親が初等教育を受けた世帯では、5歳未満児の死亡率は、教育をまったく受けていない世帯の死亡率より低く、母親が中等教育を受けていればさらに低いという結果が出ている。

以上のように女子教育は、女性の家庭内の母親としての役割に働きかけ、子どもの健康や教育に積極的な効果を持つことが証明されている。しかし、こうした効果のみを強調することは、女性の持つ潜在能力の発揮場所を家庭内に限ってしまう可能性もあり、ジェンダー平等の観点からその是非については別に検討されなければならないだろう。

### 1 - 2 - 3 ジェンダー平等を含めたより公正な社会を構築する手段としての重要性

教育は、一方で社会を映し出す鏡であり、現在の社会体制やジェンダーを含む社会関係を再生産する機能を持つ。もう一方で、それらを見直し、新たな価値観の創造や社会を変革する力・手

<sup>6</sup> 黒田（2001a） 結城（2005）

<sup>7</sup> 黒田（2001a）

<sup>8</sup> *Ibid.* p.31

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> Schultz（1993）

<sup>13</sup> King and Hill（1993）

段ともなり得るものである。そして後者の機能を果たすためには、就学率や中退率にみるジェンダー格差の解消を目指した女子教育の推進のみならず、ジェンダー間の力関係、権力関係の再検討・再構築に主眼をおいたジェンダー平等を標榜する教育内容・サービスが提供される必要がある。

旧社会主義圏や中南米地域では就学率や進学率などに関するジェンダー間格差がほぼ解消したり、反転したりした国々があるが、こうした現象をもってジェンダー間平等が確立されたとするのは間違いである。なぜなら、学校教育におけるジェンダー格差の縮小は、社会における様々なジェンダー不平等の結果の上での減少でしかない場合もあるからである。例えば、先に述べた旧社会主義圏や中南米の国々では、雇用状況の厳しさから、男子は学校教育よりも短期の技術習得や早期の就労を選択し、女子は就労するのが難しいが故に、学校にとどまるという事態が生じ、それが就学率や中退率のジェンダー間の逆転現象となって表出している<sup>14</sup>。また、女子生徒が男子よりも優秀な成績を収めても、なお労働市場においては、男子が優遇され、女子が雇用にありつけない、低い賃金で働かざるを得ないという事情の国が多くある。例えば、アジア諸国では、どの教育レベルにおいても、女子の修了者は男子の修了者よりも失業率が高い傾向にある<sup>15</sup>。こうした社会におけるジェンダー間不平等は、雇用者が性差別意識を持っているため、あるいは、女性が妊娠・出産を経験する性であり、労働が非継続となるために、女性の雇用回避や低賃金につながっていると説明もされてはいる<sup>16</sup>。しかし、こうした社会の趨勢は、回りまわって、女性への教育投資忌避につながり、基礎教育におけるジェンダー格差を広げ、その改善をさらに困難にする可能性を持つ。このような悪循環を断ち切るためには、女子の就学率を上げる、あるいは中退率を減らすというジェンダー格差のみにとらわれることなく、既存の男女の社会的役割やジェンダー関係（政治力、権限関係等々）の再検討・再構築、すなわち、ジェンダー間平等の構築を中心に据えた教育内容が必要となろう。女子教育の推進、ジェンダー格差の解消のみならず、ジェンダー平等を標榜し、それを機軸に据えた教育は、教育内外の不平等・不均衡なジェンダー関係を是正し、より公正な社会を築くために重要かつ不可欠と言えるであろう。

以上、基礎教育における女子教育の推進、ジェンダー平等の確立がなぜ重要であるのかを、人権、経済・社会効果、公正な社会構築の手段の側面から簡単に説明してきたが、次章では、EFAおよびジェンダー格差の解消とジェンダー平等の確立状況をダカール行動枠組みに沿って概観していきたい。

---

<sup>14</sup> UNESCO (2003) p.151

<sup>15</sup> Lee (2002)

<sup>16</sup> 黒田 (2001a)

## 第2章 EFAおよびジェンダー格差解消、ジェンダー平等推進の現状

本章では、「ダカール行動枠組み」を一つの指針として、『EFAグローバル・モニタリング・レポート2007年』(Global Monitoring Report: GMR)<sup>17</sup>を基に、EFA、ジェンダー格差の解消、そしてジェンダー平等推進の状況を、特に初等教育に焦点をしばって概観する。「ダカール行動枠組み」では、初等教育とジェンダーとの関連で以下が具体的目標として設定されている。2015年までにすべての子どもたちが無償かつ質の高い初等教育にアクセスし、全課程を修了できるようにすること、2005年までに初等・中等教育におけるジェンダー格差を解消し、2015年までに教育におけるジェンダー平等を確立することである。しかし、上記レポートでの分析が主に就学率や修了率など数量的データによるものであるため、後続する議論は前2目標、すなわち、教育のアクセス面からみたEFA推進やジェンダー格差縮小についてであり、ジェンダー平等についてはほとんど触れていないことをあらかじめお断りしておきたい。

また以下の点についても注意を喚起しておきたい。第一は、「ダカール行動枠組み」でその実現が重要視されている、EFA、ジェンダー格差解消、ジェンダー平等確立の3者の関係についてである。この3者は個々の目標実現において密接な関係にあるが、だからといって、その関係は達成されれば自動的にほかにも実現されるといったものではない。EFAはジェンダー格差の解消なしには達成されないが、その逆、すなわち、ジェンダー格差の解消はEFA実現を保障するものではない。また、ジェンダー平等の確立は、EFAとジェンダー格差解消の延長線上にあるのではなく、この2つの目標が達成されたとしてもなお、実現されない可能性を持つものである。よって「ダカール行動枠組み」を念頭に置くならば、EFA、ジェンダー格差の解消とジェンダー平等の確立という3側面が、同時に基礎教育政策や事業に組み込まれていく必要がある。第二は、本章でも、EFAおよびジェンダー格差指標として頻繁に引用される「就学率」統計の限界についてである。就学率とは、ある時点において、学齢期児童のうちどれくらいの児童が就学、すなわち学校に生徒として登録しているかを示す割合である。よって、EFAやジェンダー格差状況の一つの目安を示す可能性は持つが、次のような限界を持つことを念頭に置く必要がある。すなわち、就学率には、児童が学籍登録した後の出席状況や学習習熟度、さらには初等教育の修了状況などは一切反映されていないということである。極端なことを言えば、例えば初等教育の就学率が男女ともに95%であっても、それをもってEFA実現が近い、あるいは、ジェンダー格差が解消されているとは言い切れない。以上、こうした点に留意しながら、後続の議論を読み進めたい。

なお、本章で参照している統計数値・指標は、特に明記しない限り初等教育レベルのものである。また頻出する初等教育関連統計用語について、表2-1に簡単に説明を付すので参考にされたい。

---

<sup>17</sup> UNESCO (2007)

表 2 - 1 初等教育基礎統計用語

用語	説明（初等教育に限定した場合の意味合い）
粗就学率 (Gross Enrolment Ratio: GER)	初等教育学齢期に相当する人口に対する小学校就学者数（年齢に関係なく）の割合。
純就学率 (Net Enrolment Ratio: NER)	初等教育学齢期に相当する人口に対する小学校就学者数（初等教育学齢期にあたる者のみ）の割合。
ジェンダー格差指数 (Gender Parity Index: GPI)	本章においては、初等教育における男子粗就学率に対する女子粗就学率の比率。GPI = 1 の時、ジェンダー格差は解消され、GPI < 1、または GPI > 1 で就学状況がそれぞれ男子優位、女子優位を表す。純就学率のGPIもあわせて検討可能であれば、より詳細な分析が可能。

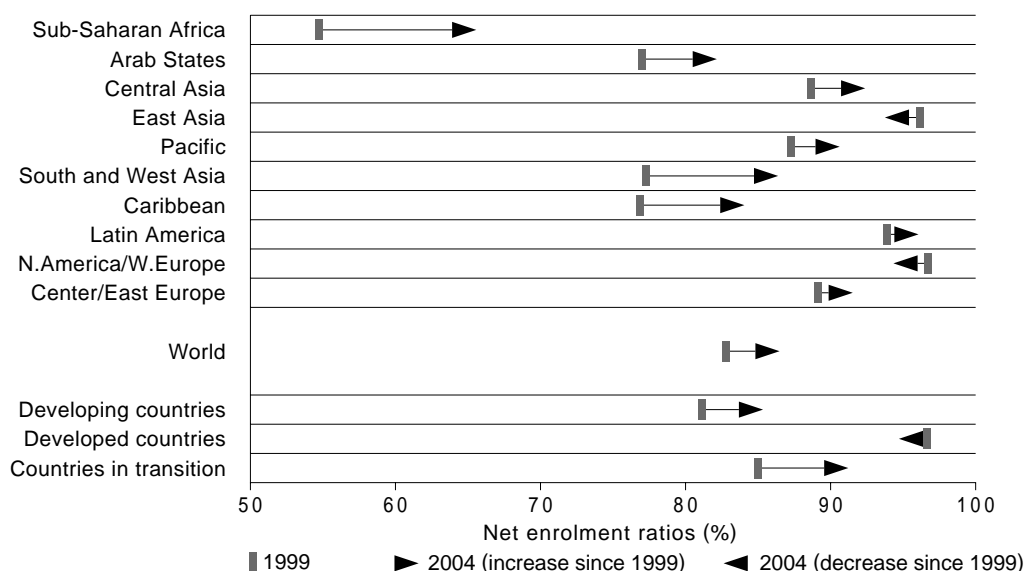
出所：UNESCO（2007）より筆者作成。

## 2 - 1 全般的傾向

世界の初等教育の純就学率は1999年の83%から2004年には86%へと増加した。顕著な進展が見られたのは、これまで就学率が最も低かった地域である。サハラ以南アフリカ諸国では55%から65%に、南・西アジアでは77%から86%に純就学率が増加した。1999年の時点で純就学率が85%以下だった国のほぼすべてにおいて状況は改善しているが、他方、1999年時点で純就学率が85%以上であった45の途上国中24カ国でその低下が見られ、懸念されている。

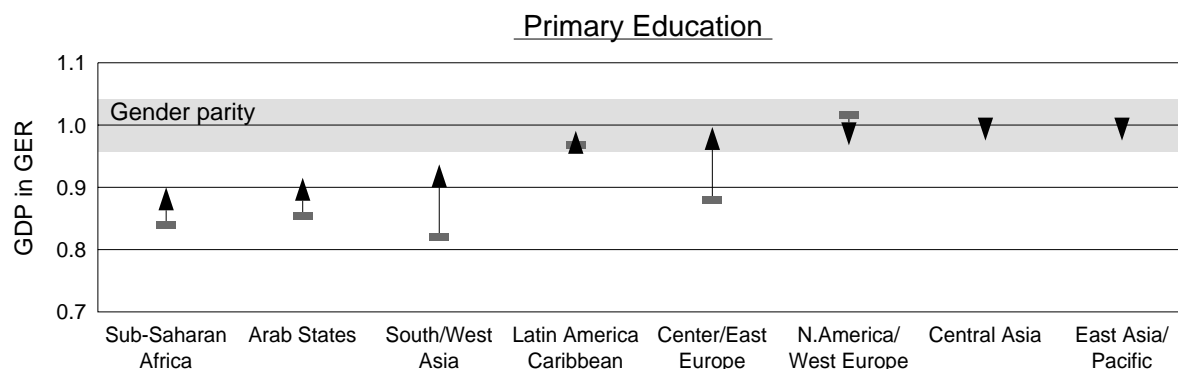
不就学児童数は、2004年時点で7700万人余りであり、1999年時点より2100万人減少した。また同期間に、すべての途上国において不就学児童数は減少した。しかし、これはあくまで統計上の数字で、予断を許さない。例えば、2002年の不就学児童数は各国政府の統計から9400万人と推計されたが、世帯調査を含めたユネスコ統計研究所（UNESCO Institute for Statistics: UIS）とUNICEFの共同調査では、その数を1億1500万人と推計した。80カ国で実施された不就学児童の属性についての調査から、ジェンダーに加え、居住地（都市、農村）、世帯の経済・所得レベル、母親の教育レベルが密接に関係していることが明らかになっている。さらに、貧困層や少数民族の子どもや、孤児やHIV/AIDS感染者など、周縁の立場に置かれた子どもは、教育の恩恵にあずかることが難しいことも指摘されている。

図 2 - 1 地域別小学校純就学率変化（1999-2004）



出所：UNESCO（2007）第2章

図2 - 2 小学校粗就学率におけるジェンダー格差指数 (GPI) の地域別変化 (1999-2004)



出所：UNESCO (2007) 第2章

ジェンダー格差については、世界的には初等教育における男子生徒100人に対する女子生徒数は、1999年から2004年の間に92人から94人へと増加している。2004年の統計が入手できる181カ国中、3分の2の国々ですでに初等教育段階でのジェンダー格差は統計上解消されている。ただし、2000年時点で粗就学率が90%に満たなかった26カ国に限っては、女子の就学率が上がりジェンダー格差が改善された国は4カ国のみであった。一般に、ジェンダー格差は就学率および識字率の低い国で大きい傾向がある。現在、特に大きなジェンダー格差が見られるのは、アフガニスタン(男子生徒100人に対し、女子生徒44人)、中央アフリカ、チャド、ニジェール、パキスタン、イエメンである。しかし、女子はいったん入学すると、就学を継続し、男子同様、もしくはそれ以上の成績を収める傾向がある。

## 2 - 2 地域別傾向<sup>18</sup>

表 2 - 2 EFAおよびジェンダー格差解消にかかる地域別現状  
(初等教育レベル、ただし斜体字は中等教育レベル)

	純就学率 (NER)		粗就学率による ジェンダー格差指標 (GPI)		最終学年へ の進級率 (%)	備 考
	1999年	2004年	1999年	2004年	2004年	
アラブ諸国	77	81	0.87	0.90(0.88)	94	低い就学率、ジェンダー格差大。
サハラ以南 アフリカ	55	65	0.85	0.89(0.78)	66	低い就学率、中退多。 ジェンダー格差大。 HIV/AIDS問題。
中央・東欧、 中央アジア	89	92	0.99	0.99(0.98)	95	高い就学率、進級率。 ジェンダー格差ほぼ解 消。
東アジア・太平洋 (東アジア、 太平洋)	96 (96, 87)	94 (94, 90)	0.99 (0.99, 0.99)	0.99(1.00) (0.99, 0.97)	(86, NA)	高い就学率、ジェンダー格差ほぼ解消。
南西アジア	77	86	0.82	0.91(0.86)	NA	低い就学率。ジェンダー格差大。
ラテンアメリカ・ カリブ (ラテンアメリカ、 カリブ)	94 (77, 94)	95 (83, 95)	0.97 (0.97, 0.97)	0.97(1.05) (0.98, 0.97)	83 (84, 81)	高い就学率、低い進級率。 格差ほぼ解消/逆転現象。

出所：UNESCO (2007) 地域別レポート統計表を基に筆者作成。

### 2 - 2 - 1 アラブ諸国

本地域の就学児童数は1999年から2004年の間に6%増加したが、ほかの地域に比べ少ない増加率であった。その結果、同時期の純就学率も地域全体では77%から81%へと4%余りの増加にとどまった。モーリタニア、モロッコ、イエメンでは相対的に高い伸び率を示したが(12%以上)、逆にパレスチナ自治領、アラブ首長国連邦では、純就学率が低下した。2003年のデータに基づくと、地域の大部分の国で最終学年に進級する生徒が94%以上という高い値を示しているが、モーリタニア、モロッコ、イエメンの3国では、最終学年への進級率がそれぞれ69%、76%、67%と低く、中途退学は依然、深刻な問題である。

初等教育におけるジェンダー格差解消は全体的に改善傾向にあり、特に、ジブチ、モロッコ、イエメンでその傾向が顕著であった。この地域の100人の男子生徒数に対する女子生徒の割合は、1999年では87人であったが、2004年には90人となった。しかしジェンダー格差の解消を図ったのは、アラブ諸国のうち40%にあたる国だけであった。ジェンダー格差は、教育レベルが上がるにつれて広がる傾向があり、中等教育レベルにおいてジェンダー格差が解消されているのは、わずかに15%にあたる国のみであった。

### 2 - 2 - 2 サハラ以南アフリカ諸国

地域全体の初等教育レベルの就学児童数は、1999年の8000万人から1億100万人となり、27%増加した。その結果、純就学率は55%から65%へと上昇した。しかし、世界の不就学児童の約半

<sup>18</sup> UNESCOのGMRによる各地域の国構成については、UNESCO ウェブサイト (www.efareport.unesco.org) を参照のこと。

分はこの地域におり、2004年時点でその数は3800万人に上る。またその53%は女子と推計される。特にエチオピアおよびナイジェリアは400万人から800万人の不就学児童を抱えている。さらに、ブルキナファソ、マリ、ニジェールの純就学率は50%を切っており、EFA達成にはまだ程遠い状態にある。就学の問題のみならず、最終学年まで進級する生徒の割合も地域全体で3分の2にも満たず、チャド、赤道ギニア、マラウイ、モザンビーク、ルワンダでは、その割合は40%以下である。さらに、最終学年まで進級してもすべてが初等教育を修了するわけではない。特に、ブルンジ、マリ、ニジェールの初等教育修了率は、最終学年への進級率より20%も低くなっている。さらに本地域ではHIV/AIDSの影響による就学の困難性の問題も存在している。

ジェンダー格差も徐々に縮まりつつあるものの、女子教育推進は遅れている。100人の男子生徒に対する女子生徒数は、1999年の85人から2004年の89人に上昇した。しかし、ジェンダー格差の解消を図れているのは、データの入手が可能であった39カ国中の30%に満たない。

### 2 - 2 - 3 中央・東ヨーロッパおよび中央アジア諸国

中央・東ヨーロッパ (Central and Eastern Europe: CEE)、中央アジア諸国 (Central Asia: CA) とともに1999年には86%であった純就学率は、2004年には91%と92%にそれぞれ上昇した。これは純就学率の世界平均86%を大きく超えるものである。しかし、アゼルバイジャン、モルドバ、ウクライナの純就学率は85%以下であり、またボスニア・ヘルツェゴビナ、セルビア、モンテネグロ、トルクメニスタン、ウズベキスタンについては情報不足から就学状況が明らかでない。地域全体の純就学率の上昇に伴い、不就学児童数も1999年の310万人から2004年の240万人に減少し、そのうち85%はCEE地域に集中している。最終学年までの進級率は、2004年の世界平均88%を超え、CEEで98%、CAで97%となっている。

2004年のデータによれば、ジェンダー格差の解消は本地域のほとんどの国で達成され、また残りの国でも近い将来達成可能と見込まれる。ジェンダー格差がまだ残っている国としては、例えば、タジキスタンとトルコ (男子生徒100人に対する女子生徒数がそれぞれ95人と94人) および相対的に女子の方が優位に立つアルメニア (男子生徒100人に対する女子生徒数104人) が挙げられる。概して、本地域では初等および中等教育レベルにおいて、男子に比し女子の方が学習達成度は高い。留年率は男子の方が高く、トルコを除き最終学年までの進級率も女子の方が高い。

### 2 - 2 - 4 東アジア、太平洋諸国

#### (1) 東アジア

1999年から2004年の間に、カンボジアやマレーシアの就学率は7%以上上昇したものの、地域全体では2%下がった。ミャンマー、ラオス、マカオ (中国) の就学率は90%を割り込み、東アジア地域で最低であった。また本地域は、世界で唯一、不就学児童数が増加した地域で、2004年にはその数は9,300人に達した。特に、ミャンマー、フィリピン、ベトナムでは、不就学児童数が600万人を超える。就学児童の86%は最終学年まで進級している。中国、マレーシア、韓国ではほとんどすべての就学児童が最終学年まで進むが、カンボジアやラオスでは3分の2に満たない。

東アジアのほとんどの国で初等教育におけるジェンダー格差は解消され、2004年のGPIは0.99である。ジェンダー格差が相対的に顕著なのは、カンボジア、ラオス、マカオ (中国) であり、男子生徒100に対する女子の就学児童数は、2004年で92である。前2国の就学率は東アジアで最も低く、またマカオのGPIは1999年から2004年に4%低下した。



## (2) 太平洋諸国

純就学率が80%のソロモン諸島を除き、太平洋諸国の純就学率はすべて90%を超えている。また、フィジーとソロモン以外は、1999年から2004年の間に純就学率が増加している。しかし、1999年から7万2000人減ったものの、本地域は2004年時点で37万3000人の不就学児童を抱えている。データ入手可能な国が限られているものの、最終学年までの進級率は、オーストラリア、フィジー、キリバスにおいて80%以上、ナウル、パプアニューギニア、ツバルにおいては25~63%である。概して、この地域のジェンダー格差は解消されていると言える。しかし、初等教育についてはパプアニューギニアで、また中等教育レベルでは前者に加え、ソロモン諸島とバヌアツで、女子の就学率が男子に比べ低い状況となっている。

### 2 - 2 - 5 南西アジア諸国

2004年の就学児童数は1億8800万人であり、1999年に比し19%増加した。その結果、純就学率は地域全体で9%上昇した。中でもネパールの純就学率は1999年から2004年の間に14%も上昇した。データ入手可能な国の中で、純就学率が90%以上の国はバングラデシュ、インド、イラン、モルディブ、スリランカであり、逆に80%に満たない国はネパールとパキスタンである。1999年に比し、不就学児童数は半数になったが、それでもなお本地域には、1600万人の不就学児童があり、世界の不就学児童の5分の1を占める。不就学児童の69%が女子であり、これはほかのどの地域よりも高い比率である。

男子生徒100人に対する女子生徒数は1999年には82人であったが、2004年には91人に上昇し、地域全体としてはジェンダー格差の改善が見られる。バングラデシュおよびモルディブにおいて初等教育レベルのジェンダー格差は解消されている。しかし、アフガニスタン、パキスタンにおける男子生徒数100人に対する女子生徒数は、それぞれ44人と73人であり、大きなジェンダー格差が存在している。イランでは、女子生徒が男子生徒に比し多いという逆転現象が見られる。

### 2 - 2 - 6 ラテンアメリカおよびカリブ諸国

本地域全体の純就学率は、1999年の93%から2004年の95%とわずかに2%上昇したのみであった。しかし、途上国全体の平均が85%であることを考えれば、この地域の純就学率は相当程度高い水準にあり、またいくつかの国ではすでにEFAは実現状態にある。純就学率が90%に満たない国は、コロンビア、ドミニカ共和国、ニカラグアである。不就学児童数は、1999年の370万人から2004年には270万人に減少した。このうち57%は女子であり、その9割はラテンアメリカで生活をしている者である。最終学年までの進級率は、ほとんどの国で83%以下であり、ドミニカ共和国、ガイアナ、そしてニカラグアの進級率は60%に満たない。また、最終学年に進級したものの、卒業に至ることのできない児童も多い。グアテマラでは、4分の3の就学児童は最終学年まで進級するが、卒業に至るのはその半分にも満たない。

データ入手可能な国の9割で、初等教育レベルのジェンダー格差はほぼ解消されている。しかし、グアテマラでは、100人の男子生徒に対する女子生徒数は86であり、いまだ男女間にギャップがある。一般的にラテンアメリカとカリブ諸国のジェンダー格差は、GPIが1を超える先進国の状況に類似し、女子の方が有利となっている。ただし、グアテマラにおいては、GPIが0.90であり、依然女子教育推進が遅れている。また先住民族の初等教育へのアクセスも大きな課題として残っている。

以上、本章では「ダカール行動枠組み」に関連して、初等教育とジェンダーに関する現状を概観した。初等教育レベルのEFA実現状況、並行してジェンダー格差の解消状況にはかなりの地域・国別の差や特徴が見られる。ジェンダー格差の解消を行いつつ基礎教育を広く普及するにあたっては、こうした、地域や国の状況や特徴、そしてそれらを形づくる様々な要因、例えば、地理的、政治・経済的、文化・社会的要因や初期の初等教育普及程度などを十分把握・検討した上で、事業や活動の企画・実施が成されていくことが望まれる。

本章の執筆にあたっては、既存の資料から入手可能な就学率やジェンダー格差指数など主に数量的データを活用してEFAとジェンダーに関する全般のおよび地域別傾向を議論した。しかし、こうした数量的データに偏重した議論については、いくつか留意すべき点がある。第一に、教育に限らず、途上国の社会・経済状況に関する数量的データは統計不備の問題などから正確さを欠く場合が多い。そのため、地域や国の大まかな特徴や傾向をつかむことは可能としても、就学率や修了率、ジェンダー格差などの数値の扱いには注意し、こうした数量的データのみから教育事情を把握することには限界があることを認識しておく必要がある。第二に、ジェンダー側面についても、本章では数値に頼るあまりジェンダー格差についてのみしか触れられなかった。しかし、「ダカール行動枠組み」の究極目標として記述されてもいるように、目指すべきは教育内容・質と密接に絡む教育におけるジェンダー平等の確立であり、こうした側面は就学率や修了率におけるジェンダー間の差のみでは捉えることができず、カリキュラムや教材の内容・質等の検討が必要であるであろう。第三に、本章の議論は、様式としては学校教育（フォーマル教育）のみに焦点を当てたものであった。しかし、初等教育を含む基礎教育の普及には、学校外で行われるノンフォーマルやインフォーマル学習の果たす役割も大きく、そうした場へのアクセス、学習内容・質の検討も、初等教育とジェンダーにかかる現状把握の上では、今後欠かせない側面となるであろう。

こうした限界はあるものの、本章では、EFA、ジェンダー格差解消にかかる現状を大まかに概観した。地域や国により、ジェンダーに関する逆転現象が見られるところもあるが、全般的には、就学率、ジェンダー格差指数などで見る限り、男子に比し女子は不利な状況にあり、女子教育推進が大きな課題となっているところが大勢を占める。こうしたことから、第3章では、女子教育およびジェンダー平等推進の困難性について検討を加えたいと思う。

## 第3章 女子教育・ジェンダー平等推進の困難性： 何が阻害要因となっているのか

すでに前章までの議論で明らかなように、基礎教育とジェンダーを議論するにあたっては、ジェンダー格差の解消と同時に、最終的にはより公正な社会構築に向け基礎教育を通じたジェンダー平等の確立が目指される必要がある。ジェンダー格差は数量的概念であり、就学率や中退率などに代表されるように、主に基礎教育へのアクセス面を問題としている。他方、ジェンダー間平等は必ずしも数量的に把握されるものではなく、ジェンダー間の力関係や権力・権限関係などを含むより複雑な概念であり、教育の内容・質に密接に関係すると言える。現状においては多くの地域で女子教育推進が遅れているとの認識のもと<sup>19</sup>、ここでは女子教育およびジェンダー平等推進の阻害要因を教育のアクセス面と、内容・質の面に分けて検討していきたい。なお、本章での議論は、学校を通じたフォーマルな初等教育に限定して行う点を付け加えておく。

### 3 - 1 アクセス面での女子教育推進の阻害要因

#### 3 - 1 - 1 需要側の問題（家庭にかかる要因）

子どもが学校教育を受けるか受けないかは、その個人の意思以上に、社会規範や慣習、家庭環境・親の養育方針などに左右される。家庭環境を形成し、教育に関する親の意思決定に大きく影響するものは様々であるが、ここでは、女子の教育に大きな足かせとなっている家庭関連要因を、便宜的に、経済的要因、社会・文化的要因、政治的要因、そのほかの要因に分けて検討する。しかし、これらは相互補強的に作用する場合が多い。

#### (1) 経済的要因

##### 1) 貧困

多くの家庭、特に貧困家庭にとっては、授業料など、子どもの教育費は大きな負担となっている。教育にかかる費用としては、授業料、入学金などがあり、たとえ小学校教育が無償で提供されている場合にも、各種試験料、学校の光熱費・施設維持費、教員へのボーナス・贈り物、PTA会費などを求められる場合が多い。さらに、子どもを学校に通わせるには、制服代、教科書代、文房具代、交通費などの出費が伴う。ヒューマン・ライツ・ウォッチによると、多くの国で、こうした教育にかかる直接・間接費用が、貧困家庭への負担となり、子どもたちの就学を困難とし、中退を余儀なくさせていると報告されている<sup>20</sup>。そして、以下に述べるほかの要因も絡まって、経済的負担軽減のため、男子に比し、女子の教育機会が奪われる傾向がある。

##### 2) 児童労働

貧困とも絡んで、子どもが就学できない理由の一つは、家庭が子どもを働かせなければならないことである。統計によってその推計値は異なるものの、現在、世界で2億人以上の児童労働者がいるといわれている<sup>21</sup>。これは賃金労働に従事する児童のみに関する推計値である。こ

<sup>19</sup> ただし、前章でも触れたように、就学率で見ると限りにおいては、中南米や独立国家共同体（Commonwealth of Independent States: CIS）地域など、女子の就学率が男子よりも高いという逆転現象が起きている地域もある。

<sup>20</sup> Human Rights Watch (2006) p.1

<sup>21</sup> *Ibid.*

れに加え、市場を介さない労働に従事する児童数は、前者の何倍にも達すると見られている<sup>22</sup>。そして男子は賃金労働や農作業に就き、家庭の収入増を図る傾向があるが、女子の場合は、家事労働、家族の面倒や病人の介護など無報酬の家庭内労働に就いている場合が多い。こうした児童労働は（報酬の有無にかかわらず）必ずしも就学を全面的に禁止・否定するものではないが、多くの場合、労働に費やす時間やエネルギーが大きいため、現実的に就学を続けるのが困難となり、中退に至る傾向がある。さらに近年、後にも述べるとおり、HIV/AIDS感染が急速に広がっている地域においては、感染した家族の労働の穴埋めや病人の介護・世話にあたるのは多くの場合女子であり、このことが女子の学業継続をさらに困難にしているとも言えよう。

## （2）社会・文化的要因

### 1）ジェンダーに関する社会通念

時代や地域により程度の差はあるものの、多くの社会にはジェンダー役割に関して「男は外、女は家」(public/domestic)という社会通念があり、2者の権限・力関係もこれにより形づくられている。報酬を伴う労働に従事する男性像と家庭内の無償労働に従事する女性像の間には、経済報酬の有無による上下関係、不均衡な力関係が生まれやすく、またそうした関係が当然とみなされる場合も多い。そしてこれが社会、家庭内の現実のジェンダー関係を形成し、男性に比し、女性は限られた権限しか与えられない、あるいは、男尊女卑的価値観を醸し出す傾向がある。また、男性には積極性や能動性が求められるのに対し、女性には受動的、従順、男性への忠誠などが望まれる態度と見なされることも多い。こうした価値観、社会通念のもとでは、女子が教育を受けることに対し、どうせ家庭に入るのだから教育は必要ないとか、男性的価値観を身につけると結婚が難しくなる、あるいはこうした父権制に立った社会秩序に脅威を与えると、女子教育は否定的に捉えられ、女子から教育の機会が奪われる傾向がある。特に、南アジア、北アフリカ、中東、東アジアでは、男子尊重、父権制（家父長制）の影響から、女子教育を否定的に捉えるところが多い。近年、多くの研究が、女性が自分で稼ぐ収入が増加すると、支出配分の決定権を含めた家庭内での権限が相対的に大きくなり、その一結果として家庭内の夫と妻の権限・関係がより平等となり、男子・女子を問わず就学に好影響を及ぼすことを指摘している<sup>23</sup>。このようにジェンダーをめぐる社会通念は家庭構成員の役割、権限・力関係を形成し、女子の就学に対する親の意思や決定に大きく影響する。

### 2）伝統・慣習

早婚：女性の自立が阻まれる傾向のある社会では結婚が女子の将来の生活を保障するものとなる。しかし、早婚慣習は、多くの場合、結婚による女子の中退を引き起こし、女子教育推進を大きく阻害する要因となっている。統計は、実態より早婚率をかなり低く見積もっているといわれているが、例えばインドでは、1996年現在、15～19歳の女子の約39%が結婚<sup>24</sup>、ネパールでは女子の約40%は15歳までには結婚していると推計されている<sup>25</sup>。またエチオピアおよび西アフリカのいくつかの国では、女子が7、8歳で結婚することも珍しくはない<sup>26</sup>。またアルバニアやタジキスタンでは、貧しい家族が経済的負担を軽減するため、娘を早く結

<sup>22</sup> UNESCO (2003) p.120

<sup>23</sup> 黒田 (2001a) p.31

<sup>24</sup> UNESCO (2003) p.123

<sup>25</sup> *Ibid.* p.124

<sup>26</sup> *Ibid.*

婚させようとする傾向があるとも言われている<sup>27</sup>。早婚は多くの国で法律的には禁止されている。しかし、例えば、エチオピアでは、10歳に満たない女子の結婚が事実上多く行われている地域もあり（法的結婚許可年齢は18歳）、また、親が息子の結婚相手に若年の女子を望むため、登校・下校途中に幼い女子が結婚目的で誘拐される事件も起こっている<sup>28</sup>。早婚した女子は、相手の家族の一員として家庭内労働に携わり、就学することが困難となる場合が多い。こうした早婚を防ぎ、女子の教育促進を図るためには、法律や政策のみではなく、女子の安全確保、キャンペーン、教育関係者や地域の理解や意識改革、さらに女子が自らの希望や意見を表明できるようエンパワメントし、女子教育の阻害要因を除いていくことが肝要であろう。

婚資金：婚資金と女子教育推進・阻害の関係は一概には言えない。例えば、「ロボラ」（'lobola'）と言われる南部アフリカの婚資金は、男性側から女性側の親族に支払われるものであるが、女子の教育がその額を引き上げると報告されている<sup>29</sup>。この場合には、婚資金制度が女子への教育投資のインセンティブとなっていると言える。しかしこれとは逆に、例えばインドの「ダウリ」（'dowry'）と呼ばれる花嫁持参金制度では、女子への教育投資が持参金額を上昇させ、貧困家庭にとっては娘を結婚させる際により大きな負担となっている。そのため、女子を就学させるのをためらう家庭も多い。これらの慣習は、既存のジェンダー観の中での女性・花嫁の位置づけや求められる資質・役割と密接に関係しており、女子教育がどのような影響を及ぼすのかが注意深く検討されなければならない。

通過儀礼：通過儀礼の中には、ある年齢、あるいは身体的変調を経験した男女を、社会的責任を担う成人として認め、それぞれの性が今後社会で担う役割や責任、望ましい態度を培うために行われるものがある。アフリカなどでは、初潮を迎える、または迎えた女子に対し、成人女性として必要な忍耐や夫への忠誠、性欲の抑圧などのために女子割礼（Female Genital Mutilation: FGM）を行うところもいまだ多い。また、ガーナやネパールでは、権威に対する服従を体得するため、女子に一定期間奴隷のような奉仕生活を強いるところもある<sup>30</sup>。こうした通過儀礼は、女子の心理面、身体面、衛生面（HIV/AIDSとの関連）、その後のジェンダー関係にも影響し、女子の就学や教育効果の面で大きな阻害要因となっている場合が多い。

### （3）家族・集団をめぐる政治的要因

#### 1）紛争とその後遺症

武力紛争：近年各地で起こっている武力紛争は、教育全般の発展、また女子教育推進にとって大きな障害である。現在、30以上の国が武力紛争下にあり、その80%はアフリカおよびアジアに集中している<sup>31</sup>。紛争による教育施設の破壊や人的資源の喪失は、EFA実現への大きな障害となっている。例えば、モザンビークでは、45%の小学校施設が壊滅的被害を受け、ルワンダでは、3分の2の教員が（国外）脱出し、あるいは殺害された<sup>32</sup>。これらは戦後の教育再建を困難とし、その間、多くの児童や若者は教育を受けることができない。そして約

<sup>27</sup> UNESCO (2003) p.124

<sup>28</sup> *Ibid.*

<sup>29</sup> *Ibid.*

<sup>30</sup> *Ibid.*

<sup>31</sup> SIPRI (2003)

<sup>32</sup> UNESCO (2003) p.129

1億400万人いると言われる不就学児童の3分の2は、戦時下あるいは戦後復興期にある社会で生活する女子と言われている<sup>33</sup>。例えば戦時中は、敵の攻撃や戦闘に巻き込まれやすいこと、また、戦時下に増える傾向のある性的虐待を受ける可能性や、その結果としてHIV/AIDSに感染する危険性から、家族は娘の外出を控えさせ、それが女子から就学機会を奪う結果となっている。また、紛争は孤児人口を増大させるが、男子が兵力に取られる中、弟妹の面倒をみるため女子の労力・役割が重要となり、就学困難を招くことも多い。

国内避難民：近年の武力紛争は、難民や国内避難民を増加させ、こうした人々への教育機会の提供が新たな課題および困難として浮上している。特に、国内避難民は、国境を越えた難民ではないため国際法でも保護されず、また、各地に散在・点々とすることが多く、教育を含む様々な支援が提供されにくいのが実情である。こうした国内避難民は、国連の推計によると約2500万人いると言われているが、その大部分は女性と子どもであると報告されている<sup>34</sup>。厳しい生活を強いられる中、避難民の女性や女子の中には、性的行為を代償に限られた援助物資を得る者も出てきており、健康面、平等なジェンダー関係を含む公正な社会関係構築面でも懸念される事項となっている。

地雷の影響：紛争の結果として最も悲惨なものの一つであるにもかかわらず、軽視されているものとして地雷による障害者人口の増加がある。アフリカだけでも少なくとも19カ国で、3700万個の地雷が埋められているという<sup>35</sup>。そして、他地域も合わせ犠牲者の多くは子どもである。毎年約2万6000人が地雷により死亡または傷害を負っているが、その5分の2は子どもであると推計されている<sup>36</sup>。また、約1000万人以上の子どもが戦争による精神的トラウマに悩まされている。これは女子教育のみに関わることではないが、戦争による心身の障害や後遺症は、男子・女子を合わせた基礎教育へのアクセス伸張にあたり大きな困難と問題を呈している。

#### (4) そのほかの要因

##### 1) HIV/AIDS

2002年の段階で世界には約3900万人のHIV/AIDS感染者がいると推計されているが、途上国においては、先進国と異なり、男性より女性の感染者の割合が高い<sup>37</sup>。南部アフリカやカリブ地域においては、特に15～19歳の思春期にある女子が、同年齢層の男子の4倍から7倍の率で感染していると言われている<sup>38</sup>。多くの女子がHIV/AIDSに感染する結果となっている背景には、性的虐待や性的関係の強要など、性差別や女性搾取に起因するものがある。そしてこうした性的暴力は、家庭内で起こることが多く、社会の目にさらされないため有効な対策がとられていない。こうしてHIV/AIDSは女子の身体を蝕み、女子から直接的に教育の機会を奪っていくのみならず、貧困問題と絡んで、家族内に病人や死亡者が出た場合、男子に比し女子は、病人の看護や死亡した家族員が担っていた労働を肩代わりするため、学校を辞めざるを得ない場合が多い。しかし、教育を受けた女性ほど、HIV/AIDSへの感染リスクは低くなる傾向があるという研究報告もあり<sup>39</sup>、HIV/AIDS感染拡大を阻止するためにも、またEFA実現のためにも、

<sup>33</sup> UNESCO (2003) p.129

<sup>34</sup> *Ibid.* p.130

<sup>35</sup> *Ibid.*

<sup>36</sup> *Ibid.*

<sup>37</sup> Human Rights Watch (2006) p.18

<sup>38</sup> *Ibid.*

<sup>39</sup> Coombe and Kelly (2001)

女子教育に力が注がれ、特に学校カリキュラム内にHIV/AIDSに関するものが取り入れられていくことも肝要であろう。

## 2) 思春期と妊娠

妊娠が中途退学の大きな要因の一つとなっている地域も多い。例えば、先に挙げた早婚が、女子が教育を受けるのを妨げる強い要因とはならないタンザニアにおいても、妊娠を機に学校を辞めていく女子は多い。Forum for African Women Educationalistの1994年のデータによると、東部・南部アフリカ地域においては、原因が何であれ、未婚の女子が妊娠することは汚名に値するとされ、学校側から退学を余儀なくされる場合もある。ギニアやマラウイでは妊娠経験者が学校に戻ることを奨励しているところもあるが、再度の妊娠の可能性や友人らからの嘲笑を親も本人も恐れ、戻ってこない場合が多い。

## 3) 地域的、社会的に周縁化された集団

遠隔地域に住む人口や、障害者、先住民・少数民族など地理的・社会的に周縁に位置する集団では、基礎教育へのアクセス面でほかの集団よりジェンダー格差が大きくなる傾向がある。都市と農村では、後者の女子の就学率はより低くなる傾向にあり、また、障害を持つ女子は、ジェンダーと心身面の二重の意味で教育機会を奪われる傾向が強だけでなく、障害を恥とする文化的要素が作用する場合には、社会から隠され、その存在さえ分からない場合もある。また、先住民や少数民族では、その集団にもよるが、家庭内の仕事への従事や早婚習慣から、ほかのグループに比し、女子の就学率が低い、あるいは中退率が高い傾向にある。

### 3 - 1 - 2 供給側の問題（学校環境）

女子の基礎教育へのアクセスに影響するものには、学校を中心とした教育サービス供給側に関連した要因もある。一部、上記の需要側の問題と重なる部分もあるが、ここでは、コスト面、学校数・通学距離、教育施設、そして安全面にかかる阻害要因につき説明する。

#### (1) コスト・経済的要因

すでに貧困との関連でも指摘したが、授業料、教科書や教材代、制服代、交通費などの教育関連コストの上昇による就学への影響は、当然ながら、富裕層よりも貧困家庭の方に大きく響く。ジェンダーとの関係では、いくつかの小規模な研究により、交通費負担の減少が男子以上に女子の就学率上昇に貢献するという結果が出ている。制服についても、女子の制服の方が男子のよりも高い場合があり、女子の就学の可否に影響する。また、家庭の経済事情から働く必要があるというのが中途退学の理由の一つとなっており、前述した教育の直接・間接費の問題と合わせると、経済的要因が不就学や中途退学の最大要因となっている。そのため、教育費負担を軽減することが就学促進を促すと考えられ、特に、貧困家庭の児童の就学、女子教育推進に大きな効果を期待できる。実際、マラウイ、ウガンダでは小学校の授業料を無料にした結果、1990年代半ばに、就学率はそれぞれ52%、200%に増加した<sup>40</sup>。しかし、2002年の段階で少なくとも101カ国において初等教育は有償であり、また、たとえ授業料は無料となっても、PTA会費や教員の冠婚葬祭費、様々な労働、物的寄付（掃除、集会のための料理づくり、校舎やほかの施設の管理、補修）など

<sup>40</sup> UNESCO (2003) p.136

が学校運営のために必要である<sup>41</sup>。そのため、地域や家庭事情を考慮し、適正な負担レベルや様式が検討されることが肝要となろう。

## (2) 学校数・通学距離

社会によっては男女別学が望まれ、女子校の存在が女子教育推進の鍵を握る地域がある。しかし、現状では男子校数、女子校数に大きな差があるところが多い。例えばパキスタンでは、1988年から98年の間に男女別学の公立小学校の倍増計画を実施したが、総数は増えたものの、男子校対女子校の割合は、7対3で以前と変わらない結果となった<sup>42</sup>。それは、学校建設にあたり、倍増計画以前の慣行「男子校2校に対し女子校1校」を踏襲したためである<sup>43</sup>。このように学校建設にかかる投資の仕方ですでにジェンダーバイアスがあり、女子の就学率上昇を遅らせている<sup>44</sup>。さらに、遠隔地に居住する児童は近くに学校がないため長距離通学を強いられるが、生徒の体力面や通学時の危険性から、特に、女子の就学継続を困難にする要因ともなっている。

## (3) 教育施設

女子、特に初潮・思春期を迎えた生徒にとっては、女子トイレや着替える場所の有無は重要である。こうした施設がないために、不便を感じる女子が多いにもかかわらず、多くの地域で男女別のトイレや更衣室などが未整備である。また、就学率が急速に伸びた地域では、教育施設の拡充が間に合わず、トイレや手洗い場、水飲み場などが大人数により過剰使用され、故障や不衛生な状態を招いており、男女問わず健康、衛生面で問題となっているところも多い。

## (4) 教員のジェンダー

女性教員は、男子、女子生徒両方にとり、既存のジェンダー役割や関係が単に社会的構築物であり、男女の能力差によるものでないことを理解するための一番身近なモデルとなる可能性が高い。女子の就学率や学校教育継続の大きな要因として女性教員の有無があるが、様々な努力にもかかわらず、多くの国で女性教員、特に有資格・正規採用女性教員の割合は依然として低い。国レベルのみならず、一国内でも都市と農村では大きな差がある。これは、都市の学校では、女性教員の採用・配置が可能であるところが多いが、安全面、通勤面、居住環境に関する問題から、遠隔地の学校に女性教員を配置することが難しいのも事実である。女性教員の育成、および農村での勤務のための生活環境整備やインセンティブの提供などにも力が注がれる必要がある。

## (5) 学校の安全性

多くの学校では、差別、排斥、暴力の問題が存在し、安全な学習環境であるとは言いがたい。男女を問わず、生徒間でのいじめや喧嘩、脅迫（時にはナイフや銃による）、さらには、教員による差別や過度の体罰、また教員の私的活動への生徒の無償労働の強要など、生徒が直面する問題は様々である。女子は、こうした問題に加え、男子生徒や男性教員から性的嫌がらせや暴力、強姦の脅威を受ける場合もあり、心痛や恐怖心から不登校となり、また成績に影響する場合もある。さらに、こうした行為に対し、女子やその家族が毅然とした態度で臨むことができず、黙認、

---

<sup>41</sup> UNESCO (2003) p.136

<sup>42</sup> *Ibid.* p.138

<sup>43</sup> *Ibid.*

<sup>44</sup> *Ibid.* p.137



表3 - 1 女子教育・ジェンダー平等推進の阻害要因

教育のアクセス面での問題					教育の内容・質的面で問題
需要側の問題			供給側の問題		
経済要因	社会・文化要因	政治的要因	その他	コスト・経済的要因 学校数・通学距離 教育施設 学校の安全性 教員のジェンダー	カリキュラムやテキストのジェンダーバイアス ジェンダー差別の原因への不言及 知の体系における西欧・ジェンダーバイアス 教員のジェンダー意識・理解 健全な性教育(HIV/AIDS含む)の不提供
貧困 児童労働 (家庭内外、報酬有無)	ジェンダーに関する社会通念、伝統・慣習(早婚、婚資金、通過儀礼など)	紛争とその後遺症(武力紛争、難民・国内避難民、地雷の影響、トラウマなど)	HIV/AIDS、妊娠、周縁化集団		

出所：筆者作成。

容認してしまうことが、事態の收拾を遅らせる結果となっている。そして、女子は、こうした暴力の犠牲になるのみならず、場合によっては、望まない妊娠やHIV/AIDSに感染し、教育を受ける権利や機会はますます遠ざかっていく。また、こうした事態は、女子の親や兄弟による相手への復讐や、犠牲者である娘を家の恥として殺害するというさらなる暴力を招く悪循環も形成しやすい。学校を安全で公正なものとするためには、教員の役割が大きく、教員の意識改革、再教育、研修の必要があるが、ジェンダーに関する研修はほとんどのところで取り入れられていない。こうした研修の必要性に加え、暴力や性的嫌がらせや虐待に対して毅然とした態度で臨み、たとえ教員であっても厳罰を課すような強い政治的意思の形成が、コミュニティから中央政府まで必要と言えるであろう。

### 3 - 2 ジェンダー平等確立に向けての教育内容・質的面で問題

すでに述べたように、究極的にはジェンダー平等を目指す教育推進にあたっては、女子の学校教育へのアクセスが議論されるだけでは不十分である。逆に、就学率など基礎教育へのアクセス度の平等が、かえってジェンダー間の不平等関係を隠蔽してしまう、あるいは、学校教育の中で男女の伝統的な役割を強調し、それにより、教育分野内外で不均衡なジェンダー関係を再生産・強化する結果を招く危険性も指摘されている。そのため、ジェンダー平等を標榜する基礎教育の実現に向けては、基礎教育の質・内容面についての問題点の検討が重要となる。

#### 3 - 2 - 1 カリキュラムやテキストにおけるジェンダーバイアス

「男は外、女は家」に代表される男女の性役割に関する固定観念の強い社会では、家庭科、育児、裁縫、手工芸といった科目が女子専科に指定されている場合が多い。また教科書にも、男性に比し女性の登場人物が少ない、あるいは女性は常に母親や妻としてのみ登場する場合も少なくない。このような社会では、こうした科目を除く、あるいは、両性に課せられる科目とする、また教科書のジェンダーバイアスを是正することに対し、親やコミュニティの賛同を得るのが難しい場合もある。しかし、このようなカリキュラムや教科書は、伝統的役割のみを強調した女性観・男性観をさらに深く生徒に植えつけ、女子そして女性の活動・行動範囲を狭め、結果として公正なジェンダー関係を構築するのを回避してしまう危険性がある。

### 3 - 2 - 2 ジェンダー差別の原因への不言及

学校のカリキュラムや教科書にジェンダーバイアスがあるだけでなく、現在の学校教材では、ジェンダー差別の原因に触れるのを避け、それが権限や権力面での不平等・不均衡なジェンダー関係を温存させているとの指摘もある<sup>45</sup>。例えば、ザンビアでは独立後30年間に大学を卒業した女性数は1,000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なく、女性の社会的・経済的地位向上にもさほどの効果が表れていないと言われている<sup>46</sup>。これは高等教育の例ではあるが、多くの途上国で、基礎教育におけるジェンダー格差縮小については大きな成果が見られたが、ジェンダー差別の根本的原因と見られる家父長制（女性の男性への従属構造）を直視・問題視せずアクセス面の改善のみに注意が注がれたため、平等なジェンダー関係構築に向けて社会変革を起こす力にはならなかったと指摘する研究者も多い<sup>47</sup>。こうしたいわゆるラディカル・フェミニストの立場からは、ジェンダー差別の原因についての議論や批判的視点が教育に盛り込まれていないことが、女子教育促進、そして平等なジェンダー関係構築の大きなネックとして捉えられている。

### 3 - 2 - 3 知の体系における西欧・ジェンダーバイアス

現在の学校教育は、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”を伝達するのに大きな役割を果たしているとの指摘もある<sup>48</sup>。さらに、現在の知の体系が西欧、特に西欧近代科学を偏重したものであり、それ以外のものが軽視されてきたために、途上国の女性の経験、知識、技術は二重の意味で周縁化されてきたとの批判もある<sup>49</sup>。学校教育の内容が途上国の農村女性の日常世界・現実と乖離しているという指摘は、教育においても「誰の知が重視され、問題とされるべきか」、さらにそれに誰が意見することができるのかという根本的問いを投げかけていると言える。

### 3 - 2 - 4 低いジェンダー意識・理解

多くの地域で、女性教員は男性に比し、低学年担当となる場合が多く、こうした学校内での教員のジェンダーの割合・地位・関係が、歪んだジェンダー観を生徒に植えつける場合も多い。しかしまた、現状では教員の性別にかかわらずジェンダーに関する意識や理解度が低いため、ジェンダー研修の提供などによる教員自身の意識化や意識改革がまず行われないう限り、単なる女性教員数や割合の増加のみでは、女子教育およびジェンダー平等推進の大きな力とはならないであろう。

### 3 - 2 - 5 不十分な性教育（HIV/AIDS教育含む）

文化的・社会的に性や性教育はタブー視される社会が多く、そのため、思春期に入る児童に対し、健全な性関係や妊娠・出産、さらには性病やHIV/AIDSなど、思春期に必要な情報や性教育が適切に生徒に提供されていない。そのため、女子自身が自分の身体についての知識やそれを守る必要性の認識と術を十分に持っていないという問題がある。それに加え、性的嫌がらせや暴力が学校内に少なからず蔓延しているところも多く、結果、望まない妊娠や病気を患い、中退を余

<sup>45</sup> Leach (1998)、Longwe (1998)

<sup>46</sup> Longwe (1998)

<sup>47</sup> Leach (1998)、Stromquist, Lee and Brock (1998)

<sup>48</sup> Stromquist et al. (1998) p.404

<sup>49</sup> 織田 (2001)

儀なくされる女子が出てしまう場合も多い。さらに、たとえ就学継続を希望しても、妊娠や出産を経験した女子、あるいはHIV/AIDS感染者に対しては、様々な偏見や差別が渦巻き、こうした女子が自身を否定し、卑下することにもつながる。このような自己イメージの低下は、自らを弱者と位置づけ、男子をも含む他者との関係性において不均衡な力関係を生みやすく、自身そして次世代のジェンダー関係にも影響すると思われる。学校教育のどの段階で、またどのような様式で、性教育やHIV/AIDS教育が提供されるかは、対象社会の状況にもよる。しかしながら、こうした教育が早い段階で組み込まれることは、女子の中退を阻止するためにも、またより公正なジェンダー関係構築に向けても不可欠であろう。

以上見てきたように、女子教育・ジェンダー平等推進を阻むものとしては様々な要因がある。従来、このような阻害要因に対処するため様々な努力がなされてきたが、それは主に、学校教育へのアクセス面での改善、すなわち女子の就学率や修了率の改善に終始し、それによりジェンダー間格差の解消を図ろうとするものであった。しかし、本章でも触れたように、このような数値で表されるジェンダー間格差の縮小・解消は、必ずしもジェンダー間平等に向けての教育効果を裏づけるものではない。それは女性の就学・修了率の上昇や学業努力にもかかわらず、多くの地域で女性の役割を伝統的家事・育児に限定する傾向があり、社会的活動や就職などにおいて今なお女性の進出を阻む根強い性差別があるためである。そのため、EFA実現に向けての女子教育推進は、単に別学の学校数や男女間の就学率や修了率における数合わせにとどまらず、基礎教育を介して生徒、教師、父母、コミュニティ構成員などの意識に働きかけ、より公正なジェンダー関係を徐々に再構築するという視点でなされなければならない。その意味では、既存のジェンダー像を変えていく努力や工夫が、カリキュラム改革や教科書の改訂、有資格女子教員の育成・雇用、教員の意識改革など、教育分野内部において、その内容・質の面で検討され、継続されていく必要があるであろう。

次章では、本章の女子教育・ジェンダー平等推進の阻害要因にかかる議論を念頭に、EFA実現のため各地で取り組まれてきた一例を紹介したい。

## 第4章 事例：女子教育、ジェンダー平等推進、 そしてEFA実現に向けての試みと課題

ここでは、前章までの議論を踏まえ、「ダカール行動枠組み」で設定された基礎教育にかかる目標（1 - 1 参照）を達成するために、女子教育およびジェンダー平等推進、そしてEFA実現のために導入・実施された事業や政策のいくつかを紹介する。取り上げるのは、モロッコにおける女子教育推進活動、アフガニスタンの「学校へ戻ろう」キャンペーン、カンボジアのサマキクマール女子教育プロジェクト、ザンビアの「ジェンダーと社会変革」カリキュラムづくりワークショップ、ベトナムの「教育の社会化政策」とコミュニティ学習センター事業である。

第3章の議論（女子教育・ジェンダー平等推進の困難性）との関係では、モロッコ、アフガニスタン、カンボジアの事例は、就学率が全般的にも女子に特定しても低い中、教育のアクセス面に働きかけ、就学促進と識字・算術能力の向上を図ろうとしたものである。アクセス面に働きかけたものではあったが、女子が教育・学習機会を得ることにより、自信の創出や自己イメージの向上がなされ、それがコミュニティ内での女子の地位や見方を変化させ、ジェンダー平等に向けての質的变化をも生み出しつつあることが、モロッコ、カンボジアの例から見て取れる。アフガニスタンの事例は、長期の紛争によるインフラ、資材、人材の決定的な不足、およびイスラム原理主義による女子教育弾圧後の危機的教育状況のもと、まずは大規模な資源供与とアドボカシーを行うことで、児童の学校復帰・学習再開を図ったものである。これらに対し、ザンビアの事例は、女子教育・ジェンダー平等推進に向け、教育の内容面に働きかけようとしたものである。本事業は、直接的に学齢期児童を支援したものではないが、教員養成学校の学生と教員を、ジェンダー平等社会構築に向けてのカリキュラムや教材作りワークショップに参画させることで、ジェンダー平等推進に限らず、社会変革者としての教員の役割、児童中心主義の教授法の重要性を経験的に認識させたものである。前4事例とは異なり、ベトナムの事例は、東欧やCISなど社会主義のもとで高い就学率を達成した地域に共通する問題を提示している。ベトナムは、初等教育就学率95%を達成し、またジェンダー格差も相対的に少ない優等生国の一つである。ここでの課題は、教育の量から質への転換、そして残された最後の5%人口への基礎教育機会の提供である。事例では、そのためにベトナム政府が採用した教育の社会化政策とコミュニティ学習センター事業の内容と現状を概観し、ジェンダーの観点からの課題を指摘する。

なお、前章までの議論も反映する形で事例間の簡単な比較表を作成したので、個々の事例説明を読む際に、参照されたい（表4 - 1）。

表4 - 1 本章で扱う事例の鳥瞰図

事例	背景		政策・事業内容				成果( )と課題( )
	教育事情	原因・課題	目的	阻害要因関連重視項目	アプローチ	活動・内容	
モロッコ 女子教育推進活動 (USAID)	低い就学率 ジェンダー格差大 農村と都市の格差大	教育行政の財政難、人材、能力不足	女性教育推進	アクセス改善(学校環境整備、経済的負担の軽減=奨学金支給、遠隔地・周縁集団支援)	マルチ・セクター・アプローチ (教育行政外のパートナーの開拓・動員)	企業、銀行、メディアとの連携による資金集め、啓発活動、3言語による遠隔放送。 関連NGOの組織能力強化と連携強化。 女子への奨学金支給、教育インフラ整備など。	奨学金受給女子、遠隔地の教育へのアクセス向上。 地域社会の女子教育に対する見方の変化 女子の自信創出、地域社会活動への積極的参加・貢献
アフガニスタン 「学校へ戻ろう」キャンペーン (UNICEF)	長期紛争による教育の壊滅的、危機的状況 極端に低い就学率 限られた女子教育機会	教育に必要な施設、資材、人材の決定的不足	復興支援 児童の学校復帰と学習再開	アクセス改善(資源供与、インフラ整備、人材育成)	大規模な資源供与とアドボカシー	学校・学習教室への資源供与(教材、文房具、テント、教室キット)、インフラ整備、教員研修、アドボカシー	300万人の児童が学校へ復帰(目標値の倍) 今後はより女子教育推進に焦点。 有資格女性教員の養成 家庭・地域学習教室と正規教育の連携制度の構築
カンボジア サマキマール女子教育 (Care International)	高い中退率 女子教育の遅れ	貧困、児童労働への依存、女子教育への不理解	中退率の低下・識字能力向上 女子教育推進のための環境づくり	アクセス改善(女性教育に関する啓発、意識改革、経費負担の軽減、柔軟な教育提供様式)	エンパワメント コミュニティ参加 信頼関係の醸成	女子の奨学制度 ノンフォーマル識字教室 啓発活動 関係者間の連携・協調	中退率の低下 質の高いノンフォーマル識字教室 女子教育に対する地域の理解の深化 女子の自己イメージ・地位の改善 経済的持続性 ノンフォーマル教育と正規教育の競合
ザンビア 「ジェンダーと社会変革」カリキュラム作りワークショップ (David Livingstone Teachers' College)	ジェンダー格差大	ジェンダー・インセンシティブな教育	女子教育推進とジェンダー平等のための研修カリキュラムづくり	教育内容の改善(人材育成 社会変革、ジェンダー・センシティブな教師の育成)	社会変革者としての教師の役割 参加型アプローチ プロセスアプローチ	教員養成学校の学生と教員の参画によるジェンダー研修実施。 その経験に基づく、教員養成学校へ導入・普及するカリキュラム、教材づくり。	参加者のジェンダー理解、社会変革者としての教員の役割、生徒中心の授業法の重要性の経験的認識。 教員養成学校に導入・普及する「教育、ジェンダー、社会変革」の研修カリキュラム、教材、方法論の大枠策定。
ベトナム 教育の社会化政策とコミュニティ学習センター (ベトナム政府、UNESCO関連団体)	高い就学率、ジェンダー格差小   2010年までに就学率99%実現と教育の質の向上	量から質へ：2部制から全日制へ(財政難、経済負担の増加)	社会の構成員すべての動員、貢献	教育の質向上(全日制の導入)	教育の社会化政策	個人、企業、コミュニティ、大衆組織などの動員、寄付、貢献による校舎建設、インフラ整備、教員増員などの経費負担。	全日制導入、教育の質・内容に地域間、階層間格差 ジェンダー格差再出現の懸念 ジェンダー平等教育に無関心
		僻地・遠隔地 居住人口、少数民族への教育サービスの提供	最後の5%人口への教育機会の提供	アクセス改善(ノンフォーマル教育)	コミュニティ学習センター事業(CLC)	不就学児童、非識字成人へのノンフォーマル識字教室およびイクイバレンシー・プログラムの提供。 生涯学習活動。	質の高いノンフォーマル教育の可能性 CLC運営の財源、人材、能力不足 活動計画、実施にジェンダー無頓着 ジェンダー配慮手法の知識、技能不足

出所：筆者作成。

## 4 - 1 モロッコにおける女子教育推進活動（USAID）： マルチ・セクター・アプローチの活用<sup>50</sup>

### 4 - 1 - 1 プロジェクトの背景、目的、アプローチ

本プロジェクトは、米国国際開発庁（United States Agency for International Development: USAID）が1996年から開始した女子教育推進活動（Girls' Education Activity: GEA）の一環としてモロッコで実施されたものである。

モロッコにおけるGEAプロジェクトは1996年9月から開始されたが、それ以前の1990年代初頭には政府により教育事情改善のため2つの試みがなされていた。その一つは、就学率が特に低迷していた農村部の保護者を対象に学校教育の重要性についての意識向上を図るキャンペーンを行ったこと、もう一つは、人口が300人を超えるすべての村に衛星校（satellite school）を設置したことである。こうした政府の努力により、1992年度には100万人以上の女子が小学校に入学し、1993年度の就学率は58%となった。しかし、都市と農村の格差（都市の就学率89.4%に対し、農村の就学率は36.7%）および農村における男女間格差（男子の就学率が50.4%に対し、女子のそれは22.3%）は、依然として初等教育の大きな問題として残ることになった。

こうした事情から、USAIDモロッコ支援のGEAは、政府の2002年までにEFAを実現するという国家目標を後押しする形で、「女子教育推進に向けてのパートナーの開拓・拡充とそれらの能力構築を図りながら、いくつかの州の女子の基礎教育達成の度合いを上げること」を当初の目標として1996年より実施された。そのため、実施地域としては、特に女子の小学校就学率、継続率、修了率が最も深刻な農村地域が選定された。さらに、各種の調査や過去の経験に基づき、女子教育の推進は、従来の教育関連政府機関の政策や活動に依存するのみでは不可能であるとの認識から、教育分野外の行政機関、市民社会（非政府組織（Non-Governmental Organization: NGO）を含む）民間セクター、メディアなどの新しいパートナーの開拓、動員を図ること、すなわち、マルチ・セクター・アプローチを本プロジェクトの主戦略とした。

USAIDモロッコは、カタリストとして、従来相互に関係を持っていなかった様々な機関やアクター間のコミュニケーション、協調、連携を醸成・促進する役割を担った。セクター間の有効な連携を図るためには、まず各セクターやアクターの置かれた経済、社会、文化的状況把握が重要との認識から、モロッコの社会事情に通じたローカルスタッフをGEAチームのコーディネーターに任命し、1997年には、女子教育の主要な推進者・支援者となる可能性のある主要機関やアクター（社会開発分野のNGO、民間企業、産業、プロジェクト実施地域の工場や会社など）についてインベントリーをまとめ、本格的活動展開に向け基礎固めを行った。GEAはモロッコ教育省の支援に加え、女子教育推進のために、様々な地域社会組織（Community-Based Organization: CBO）やNGOの連携組織として「女子教育推進委員会」（Girls' Education Support Committee: CSFF）を創設し、組織間のコミュニケーションやネットワークを促進した。さらに、民間企業や銀行、教員組合などに働きかけ、例えば、Al Jisr（The Bridge）などの、学校 - 企業パートナーシップ協会を設立し、民間セクターが地域の学校に直接資金や資機材提供を行うことを後押しした。モロッコの16の銀行から構成される銀行連合は、Al Jisrの強力メンバーとなった。さらに、メディアセクターにもアプローチし協力を要請し、その結果、新聞・雑誌各社、放送局は、女子教育について様々な記事掲載や報道を行うことになった。このように、女子教育推進にあたり、GEAは多くのパートナーを開拓、動員し、それらと協力関係を築きながら、各パートナーに自分た

<sup>50</sup> 本事例については、主にBrush et al.(2002)、USAID(2002)、DevTech Systems, Inc.(2003)を参照して執筆。

ちの比較優位性のある分野でそれぞれの役割を担ってもらうアプローチを推し進めていった。

#### 4 - 1 - 2 プロジェクト内容

GEAの活動は以下の5つの分野に分けられる。(1) 会議やワークショップの企画および参加、(2) コミュニケーション強化およびメディアとの連携活動、(3) 女子教育推進に向けての組織能力強化、(4) 女子教育支援のための全国規模の大同盟の形成、(5) 女子教育支援のための地域活動である。以下、重複もあるが、各活動につき簡単に説明を加える。

##### (1) 会議やワークショップの企画および参加

GEAでは、各種の会議やワークショップを企画、あるいはほかの機関の企画したワークショップに関係者を参加させることにより、新たなパートナーの開拓、動員をし、女子教育推進の重要性と実行に関し、理解者、推進者、協力者を増やしていった。

##### 1) パイロットプログラムの企画、実施、評価に資するための会議、ワークショップ

効果的な女子教育推進のパイロットプロジェクトを企画、運営していくために、例えば、1997年全国NGO会議(1997年)、女子教育に関する全国会議(1997年)、農村の女子教育：評価と実践ワークショップ(1998年)、評価と実践フォローアップワークショップ(1999年)などが開催された。NGOや教育関係者、さらにパイロットプロジェクト地域の代表(行政、教員、PTA)などが参加し、女子教育推進に向けて、各地域のアクション・プランが策定・改定されるとともに、実際のプロジェクトの運営と並行して、評価法や実際の評価の結果、およびフォローアップアクションなどが議論された。

##### 2) アドボカシーを目的とした会議・ワークショップ

女子教育推進にあたっては、アドボカシーが重要な役割を果たす。そのためGEAは、ほかの機関が企画した国際会議やワークショップに、モロッコで高い社会的地位にあり、女子教育の主要な唱道者となる可能性のある者を参加させた。例えば、1998年にワシントンで開催された女子教育に関する国際会議には、教育大臣およびモロッコの著名な銀行WAFABANKの代表者を含む数人が参加した。その成果として女子教育推進のラジオキャンペーンが実施されることとなり、またWAFABANKと教育省の共催で、「企業と教育 - 発展の不可欠要因」全国会議が開催された。そこでは、民間セクターの動員が目的とされ、ヒラリー・クリントン前大統領夫人が主要スピーカーとして900人余りの聴衆に女子教育の重要性について訴えかけた。また1998年には世銀とSecretariat d'Etat a l'Entraide Nationaleの共催で女性と教育ワークショップが開催され、教育およびジェンダー関係者による提言が示され、出版された。

##### 3) 教育改革に向けての市民の役割に関する会議

2000年にモロッコ民主女性同盟(Democratic Association of Women in Morocco: ADFM)により開催され、60余りのNGOによりモロッコで可能な教育制度改革について議論した。王の側近アドバイザー、教育と訓練のために特別審議会の代表など、教育改革国家憲章のドラフトに関与する重鎮も参加し、教育改革における市民社会の役割の重要性を再確認した。

##### 4) 農村地域の女子に対する奨学金に関する全国会議

農村地域の女子に対する奨学金プログラムに関する会議であり、2000年に開催された。報道関係者も40人以上参加し、13の新聞に会議関連記事が掲載され、2つのラジオ番組でも放送された。

## (2) コミュニケーション強化およびメディアとの連携活動

GEAはまたメディアとの協調・連携を図り、女子教育の重要性について広く喚起を促すとともに、活動資金の調達を側面支援した。そうした活動として、モロッコの女子教育の現状についての出版や、「全国モロッコ企業連盟」の情報誌への「市民、企業と教育」に関する記事の定期的掲載が挙げられる。前者は、女子教育の阻害要因、必要な方策についてまとめ、その報告書は広く関係者に配布されるとともに、その後開催された各種の会議やワークショップに基礎情報を提供した。また後者は、1,800余りの企業に情報提供をし、その結果、民間企業により資金や人的資源管理のノウハウのNGOへの伝授、またNGOとの連携による貧困家庭への小規模クレジットの提供などが実施された。さらに、非識字人口および不就学女子の多い遠隔地や山岳地向けに、アラビア語、ベルベル語、フランス語放送によるラジオ女子教育啓発キャンペーンも実施された。番組は、不就学児童へのインタビューや、聴衆からの質問など市民参加型の様式も加えて放送され、女子教育に対する意識高揚を図った。1997年、2000年にGEAはメディア関係者を招き、女子教育の現状と重要性を訴えるメディアラウンドテーブルを開催した。そこでは、女子への奨学金提供スキームが関心をひくと同時に、徐々に、女子教育を非生産的活動として批判するメディアも登場し、メディア界は女子教育をめぐる複雑な様相を呈していった。コミュニケーション強化、メディアとの連携活動で忘れてならないのは、2000年、2001年に行われた『カフタン』(Caftan)ファッションショーであろう。『カフタン』は、ヨーロッパ・アフリカファッションの一大イベントであるが、メディアは本イベントを女子教育推進の資金集めおよび啓発活動と結びつけて報道した。カフタン2000は「近代化は発展とともに、そして発展は教育とともに」というスローガンを掲げ、女子への奨学金に対する募金集め、女子教育の重要性に関するメッセージ発信に、メディアは大きな役割を果たした。2001年の『カフタン』でも同様のキャンペーンが実施された。この2回の女子教育推進のための寄付金は1万米ドルに上り、それらは農村の女子に対する奨学資金の提供、女子寮建設、設備や資材購入に使われている。2001年3月にはまた別の『カフタン』が開催されたが、そこでも女子教育の現状や支援方法などが多くのメディアで同時に取り上げられた。また南アフリカ共和国の放送局が本イベントを取材し、*Movers and Shakers in Africa* という番組を通して、モロッコで広がりつつある女子への奨学金支給の実情と効果が大きく取り上げられた。

## (3) 女子教育推進に向けての組織能力強化

マルチ・セクター・アプローチを追求するにあたり、GEAはモロッコの現地NGOに以下の側面での技術支援を行い、NGOの組織強化、能力育成を図った。

### 1) コミュニケーションの改善

GEAは、女子教育推進の草の根レベルの活動の取りまとめを行っていたモロッコ民主女性同盟(ADFM)とともに、包括的コミュニケーション戦略を策定した。その目的は、女子教育の重要性につき全国規模で啓発を行い、意識を高めることであった。2000年の1月、2月には、GEA、ADFM、女子教育推進委員会(Girls' Education Support Committee: CSSF)、Al Jisrによる会合が持たれ、有効なメッセージの選択、有力なメッセンジャー候補、ターゲット別のアプローチ、メディア関連団体との継続的関係構築などが議論された。

### 2) PLA

主にコミュニティとの関係強化のため、2000年5月に1週間のPLA研修がCSSFおよびthe Forum National de L'Action Associativeのスタッフ28人に対して施された。その結果、参加



者は自分の担当地域でPLAツールを活用し、またPLA研修も実施し、事業の企画、運営に役立てることとなった。

### 3) 組織強化フレームワーク (Institutional Development Framework: IDF) ツールの導入

2001年1月から4月にかけて、GEAは、33団体に属する150人の参加者に対し、IDFを紹介した。その目的は、女子教育を推進している団体の組織能力を自己分析し、改善すべき点を明確にし、それへの対処法を打ち出すことであった。そして、IDFを普及させることにより参加団体のみならず、参加団体が関係しているほかの組織の能力強化を図り、モロッコ全体の女子教育改善の推進力を培っていった。

## (4) 女子教育支援のための全国規模の大同盟の形成

### 1) CSSFの役割

CSSFは自分たちによる直接的活動もさることながら、ほかのNGOを支援し、それらを連携させることで、女子教育推進のより大きな展開を目指した団体である。GEAのメインパートナーとして、CSSFは、教育省や民間との協調による女子教育推進にかかるアドボカシー、一般民衆向けにフランス語、アラビア語、アマジ語（ベルベル語の一方言）による女子教育の重要性に関する啓発活動、ほかのNGOおよびNGO全体の能力強化にかかる活動、資金や人材などの動員のため、ローカルNGOとほかのNGOや民間団体の間の橋渡し、農村地域の女子への奨学金の提供活動などを行った。

### 2) Al Jisr (the Bridge) の役割

Al Jisrという組織は、1999年3月の「企業と教育：発展の不可欠要因」という会議の結果創設されたものである。この組織にはモロッコの16の銀行と1,600余りの企業が参加した。その目的は、地方分権化のもとで学校施設等の改善を各地域、学校が担うことができるよう企業が側面支援することであった。Al Jisrの設立・活動は、従来ほとんど関係を持ってこなかった官と民がともに同じ目的のもとに協調・協力する新たな道を切り開いた。そして、この組織設立を契機に、銀行家や企業家、NGO、保護者、ボランティアなどをメンバーとした「(学校)支援委員会」が各地で作られ、教師と連携しながら、地域の学校教育の改善を側面支援する動きにつながっていった。その結果、3つの小学校でパイロットプロジェクトが実施され、図書室の建設と学校設備の改善が行われた。また、4つの学校に関するアクション・プランも承認されている。さらに、50の「ビジネス・学校パートナーシップ委員会」が作られ、Al Jisrに提出するアクション・プランを作成中である。

## (5) 女子教育支援のための地域活動

### 1) 農村地域の女子に対する奨学金支給プログラム

農村地帯では、コスト、交通の便などの理由から中等教育就学が困難であるということが、初等教育の中・高学年次にすでに女子が中退する原因となっていた。そのため、CSSFは、1999年5月より優秀な女子に対し中等教育の3年間（6学年から8学年）奨学金を支給する活動を開始した。本プロジェクトは、モロッコ国内の個人や民間団体、企業などからの寄付金によって賄われ、CFFSと地域のNGOによって管理され、地域のPTAとNGOにより現場活動の運営、モニタリングが行われた。さらに、農業信用銀行（the Agricultural Credit Bank）が、各地の奨学金基金の管理と出納業務にあたった。プロジェクトの目的は、農村地域の女子の就学継続（中等教育への進学）および修了率を上げること、さらに、都市と農村の連携強化を図

ることであった。最初の6ヵ月間で寄せられた3万米ドルの寄付金は、116人分の奨学金として支給された。その後も奨学金制度は拡大し続け、またメディアにも大きく取り上げられた(カフタンなどのイベント機会なども含む)。その後の評価により、本活動の便益は、奨学金受給者とその家族にとどまらず、地域社会の女子教育に対する見方や態度の変化にまで及んだことが明らかにされた。例えば、女子自身のコミュニケーション能力の向上、社会生活へのより積極的参加のみならず、受給者が長期休みを利用して、地域の人々に識字活動を行うなど、受給者および地域社会に様々な質的・面的好影響を及ぼした。これにより、奨学金制度はさらに信頼を受け、寄付額、活動範囲も増加傾向にある。

## 2) 学校インフラ・設備の改善

GEAと連携したいくつかのNGOが、地域コミュニティーレベルで4つの学校インフラ関連プロジェクトを実施した。そのうち、2つのコミュニティーでは、父母会とローカル政府の能力強化や前者と資金提供団体との連携強化が十分でなく、インフラ整備がなかなか進まない状態であった。成功した例では、学校設備として多目的ルーム、トイレ、貯水槽、図書室、読書室、井戸を建設、また周囲に植え込みによる垣根塀を施した。これに対し、コミュニティーは女性教員の住居をNGOとともに建設することとし、さらに、その見返りとして女性教員が図書室の管理を行うこととなった。また、もう一例でも、NGOがコミュニティーと共同で2つの学校にトイレと貯水槽の建設を行うことに成功した。これらは、外部者であるNGOがコミュニティーの信頼を得て、女子教育推進に向けての活動がコミュニティーや教員の参加により拡充していった良い事例と言えるであろう。

本プロジェクトは、女子を含め「EFA」実現にあたっては、政府の財源、人材、知見のみでは限界があるとの認識のもと、USAID/GEAがカタリストとして、教育分野外の様々なアクター、すなわち、銀行、民間企業、NGO、コミュニティー、メディアなどに広く働きかけ、女子教育推進のための大同盟を作り上げていったものである。その結果、従来ほとんど関係性のなかった様々なセクター・アクター間にコミュニケーション、協調・連携関係が生まれ、学校教育、特に女子教育推進という共通の目的に向けて、各アクターがそれぞれ比較優位性を持つ分野で活動を行うというマルチ・セクター・アプローチの好例を示していると言えるであろう。

## 4 - 2 アフガニスタン『学校へ戻ろう』キャンペーン(UNICEF): 大規模かつ迅速なアドボカシーと資源供与による紛争後の教育復興支援<sup>51</sup>

### 4 - 2 - 1 プロジェクトの背景、目的、アプローチ

キャンペーン開始以前、アフガニスタンの教育セクターは、20年以上にわたる戦争の後遺症から危機的状況に陥っていた。アフガン全土に7,000余りあった学校校舎のうち、半数以上が全面的、あるいは部分的に破壊され、使用に堪えない状況となっていた。確認されているだけでも100以上の小学校の校庭やその周りに地雷が埋められ、半数以上の学校は、清潔な水へのアクセスを欠き、また約4割はトイレなどの衛生施設が備わっていない状態であった。また就学・識字状況を見るに、2002年時点で初等教育に相当する何らかの活動に参加していたのは、学齢期男子児童の約32%、女子の8%であり、成人女性の識字率は4%と推計された。

<sup>51</sup> 本事例は主に、UNICEF (2002a)(2002b)(2002c)(2003)を参考に執筆。

タリバン政権下では、女子が学校教育を受けることは禁止され、女性教員も学校から追放された。そのため、現在、初等教育学齢期にある女子の多くは、その時期に学校教育を一度も経験していない。すでに学齢期を超えている女子も、就学中にタリバン政権により学校を離れることを余儀なくされ、初等教育を完全に終えている者は少ない。また、全土に広がった激しい戦闘のため校舎は壊滅的影響を受け、男子においてさえ教育を受ける機会と場は非常に限られてきた。こうした中、かつて教鞭をとっていた者や教育機会が奪われることを憂いていた保護者たちは、各地で近隣の子どもたちを秘密裏に集め、個人の家で識字などの教室を開き、学習の場を提供してきた（Home-based community school）。しかしこうした活動は、万が一、生徒がタリバンシンパに疑いをかけられれば、その女子の父親が警察に拘束され、またその女子自身や教室関係者も脅迫と暴行を受けるという恐怖と危険と常に隣り合わせで実施されてきた。

タリバン政権崩壊と暫定政権樹立後、アフガン全土で平和への希求と子どもへの教育熱が高まる中、第1回の「学校へ戻ろう（“Back to school”）キャンペーン」が2002年に教育省によりUNICEFの支援のもと企画・実施された。本キャンペーンは、紛争により壊滅状態に陥った教育分野、特に基礎教育の再建を図り、長期的にはアフガン全土の子どもの学校教育の機会を提供し、「EFA」を実現することを目的としている。しかしながら、校舎を含め学校インフラ、教員などの人材不足の問題もあり、当面は、先に述べたインフォーマル教育である「家庭をベースとしたコミュニティースクール」など、ほかの学習機会提供の場も支援の対象とした。2002年実施の本キャンペーンは、教育の重要性に関するアドボカシーと、UNICEFの歴史においても稀にみる迅速かつ大規模な資源の調達、輸送、提供をその主要戦略とし、その年の3月23日、すなわち新学年度の開始時期に、4,000以上の学校やほかの学習教室において、少なくとも150万人以上の児童が初等教育を開始、あるいは再開できるよう準備支援を行うことを具体的目標としていた。

#### 4 - 2 - 2 プロジェクト内容

##### (1) 2002年のキャンペーン内容とその結果

上記の具体的目標とデッドラインのもと、UNICEFは総額5000万米ドルで本キャンペーンを支援し、資源供与活動を柱として、インフラ整備、教員研修（給与支払い含む）、アドボカシー活動を計画・実施した。

##### 1) 資源供与

新学年度開始に向けて、生徒と教員に必要な物資を供給するため、以下が供与された。

教材：アフガン人の教育者を中心にダリ語とパシュトゥー語で作成、パキスタンで印刷、アフガン国内で配布。

文房具キット：必需品としてペン、鉛筆、ノート、図形用具、粘土などを文房具キットとしてパキスタンのパシャワール、UNICEFコペンハーゲンで調達、アフガン国内で配布。

学校用具セット(Schools-in-a-Box)：平均生徒80人を1単位として、教科書、黒板/チョークをセットし、学校などの学習施設・教室に配布。

各種学習教材：異なる学年、学科に合わせて作成された学習教材の配布。

これらのうち、コペンハーゲンから空輸されたものを除き、その多くはパキスタンのパシャワールから数百台のトラックでアフガニスタンのカブールに運ばれ、そこから、国内3,000カ所余りに設置された倉庫・配給センターに、飛行機、トラック、ロバ、ジープなどにより輸送

された。これらの教材、文房具、学校用品などは、総量で7,000tに上り、全国で機能するほとんどすべての学校などの学習の場に届けられた。今回のキャンペーンにより170万人の児童と7万人の教員がその恩恵を受けた。また、本キャンペーンでの物資調達・配布の規模と迅速さはUNICEF史上例を見ないものであった。

## 2) インフラ整備

本キャンペーンの一環として、190の学校の校舎が修復され、また1,000以上の学校にきれいな水の供給にかかる施設およびトイレなどの衛生施設が設置された。さらに、校舎のないところでも学習できるよう、8,500個のテント用品が配布された。また教育省の建物改築および資材配給を迅速に進めるため300に及ぶ倉庫が設置された。

## 3) アドボカシー

暫定政府を支援しながら、多様なコミュニケーション手段を使って、児童が3月21日に学校に登校するよう呼びかけを行った。使われた手段・場は、ラジオ、ストリートドラマ、地域コミュニティの集会、「学校へ戻ろう」というメッセージの入ったポスター、シール、パンフレット、バナーなどである。キャンペーンでは特に女子の学校復帰に注意が注がれた。

## 4) 教員研修

多くの教員は、教壇を長い間離れていたため、新たな環境で教職につくためにオリエンテーションが必要であった。そのため、アフガン人の教育者により新たに編纂された教科書を使って、短期間の教員研修が実施された。

2002年のキャンペーンによるこうした努力の結果、学童期の児童の約6割にあたる300万人が3月に学校に復帰した。これは、本キャンペーンの目標の一つであった150万人の児童が初等教育を開始、再開するという目標をはるかに超える結果であった。そしてこの300万人の児童のうち、約30%が女子生徒であった。

## (2) 2003年のキャンペーンに向けて

2002年のキャンペーンは成功裏に終わったものの、初等教育への女子の参加は依然として非常に低いものであった。そこで、2003年度のキャンペーンを企画するにあたり、UNICEFは教育省と協力して、女子の就学率を上げることを活動の一つの焦点とした。具体的には、2005年までに小学校の女子就学者を50万人増加すべく、女子就学率が極めて低い12の州での活動を強化することとした。そしてそのために、学校および個人家庭を利用した学習教室の場において、資格を持った女性教員の数を増やすこと、そしてインフォーマルな形で行われている家庭をベースとした学習教室と正規の教育制度のすりあわせを行い、連携させていくことが目指された。こうした女子生徒の就学を促進する活動と並行して、2002年の第1回キャンペーンと類似した活動が実施されることとなった。

その内容は、教材や文房具、学校用品の調達・配給、全国共通の教員研修プログラムの策定、教員のオリエンテーション研修（かつて教鞭をとりながらも女性であるために職を離れていた女性教員を含む）、15校の教員養成学校の再建・改築、今後のカリキュラム開発、教員養成教育や政策、女子教育活動の方向性などを審議、実行していくために教育相のもとに国家教育アカデミ

ー (National Academy of Education) を創設すべく、コロンビア大学教員養成カレッジとの連携などである。

長年紛争下にあったアフガニスタンでは、教育に関しても、インフラ整備や、教材・学用品の支給、教員の育成・研修など、まずは基礎教育再興の土台作りの時期にあるといえる。基礎教育とジェンダーに関しては、教育の重要性(女子にとっても)を理解しながらも、イスラム原理主義の影響や、タリバン時代の記憶、今後の政治的安定に対する懐疑などから、女子を就学させることをためらう保護者がいるとも聞いている<sup>52</sup>。しかし、女子教育の暗黒時代であったタリバン政権下でも、各地で危険を承知で秘密裏に地域や個人の家庭で女子も含めて教育は施されてきた。こうした事情を考えるに、男子・女子ともに教育に対する需要・期待は大きい。今後、政情不安を抱えながら、資源供与にとどまらず、どのようにしてこうした民衆の声にこたえていくのか、アフガニスタンにおける女子教育推進に向けての努力はまだ始まったばかりといえるであろう。

#### 4 - 3 カンボジアにおけるサマキクマール<sup>53</sup>女子教育プロジェクトII (Care International) : 女子への奨学制度と識字教室<sup>54</sup>

##### 4 - 3 - 1 プロジェクトの背景、目的、アプローチ

カンボジアでは、1970年代の内戦時に破壊された教育制度を立て直そうと、国を挙げて基礎教育に力を入れてきた。しかし、退学率は依然高く、小学校に入学した児童が最終学年まで在籍する率は、2004年段階でも約60%を切っている<sup>55</sup>。また成人非識字率は、男性21%、女性43%となっており、特に成人女性の非識字率はアセアン加盟国の中でラオスに次いで2番目に高く、女性の社会進出の機会が限られる一因となっている<sup>56</sup>。

サマキクマール女子教育プロジェクトは、2004年2月から2006年12月の2年10ヵ月の期間、約5000万円を投入して、カンボジア南部のプレイベン州、ピムチョー地区で実施されたものである。対象者は本地区の就学年齢にある女子で、退学の可能性が高い、あるいは就学していない女子約1,400人およびコミュニティの住民であった。女性の就学の機会を阻害している主な原因として、貧困家庭における学費負担が困難であること、女子は家庭の重要な労働力という意識、親や地域の人々の女子教育に対する理解不足などが挙げられることから、本プロジェクトでは、就学年齢にある女子が教育を受ける/続けることができるよう、家庭、学校そして地域全体が教育に対する理解を深め、女子教育を支援する環境を築くことを目的とした。そしてほかのケア・インターナショナルのプロジェクト同様、本プロジェクトの企画にあたっては、権利伸張型(Rights Based Approach) および 住民の組織化が基本理念とされた。前者は周縁化された人々の権利(この場合、不就学女子)が保障される社会構築を目指すものであり、後者は対象地域の人々が自分たちの抱える問題を認識し、それらの解決に向け自ら行動していくための住民の組織化を重視するものである。また、本プロジェクトのアプローチとしては、生きる力の育成・強化(エンパワメント)、コミュニティ参加、信頼関係の醸成(パートナーシップ)が三本柱として重視された。生きる力の育成・強化は、支援対象者が自ら声をあげ、自らの考えを行政など関係者に伝える能力を伸ばすこと、コミュニティ参加は、コミュニティや地域行政が自ら

<sup>52</sup> アフガンで働いていた専門家からの聞き取りによる。

<sup>53</sup> サマキクマールは、クメール語で子どもたちの約束を意味する。

<sup>54</sup> 本事例は、以下を参照して執筆。ケア・インターナショナル・ジャパン(2006a)(2006b)(2006)。

<sup>55</sup> UNESCO(2007) Regional Report: East Asia

<sup>56</sup> *Ibid.*

活動を実施する中で、経験的に知識・技術を体得・蓄積し、問題対処能力を向上させること、そして信頼関係の醸成は、本プロジェクトの対象者である女子・女性と、コミュニティ内のほかの住民やグループ、さらにはケアスタッフ、学校、地方行政関係者などとコミュニケーションを図り、活動の基礎となる信頼関係を関係者間に醸成することである。

本プロジェクトでは、修了目前の2006年11月に外部評価が実施された。以下プロジェクト活動の説明と合わせ、成果と課題についても触れていきたい。

#### 4 - 3 - 2 プロジェクト活動内容

サマキクマール女子教育プロジェクトは、大きく分けて4つの活動から構成されていた。第一は奨学制度の実施、第二はノンフォーマル教育の運営（識字教室）、第三は教育の重要性を伝えるワークショップの実施、そして第四はコミュニティ、地域行政の協力体制を築くための行動計画作成などである。

##### (1) 奨学制度

本制度は、正規の学校教育への女子就学支援であり、経済的理由から就学継続を断念する可能性が高い小学校高学年（5、6年生）の女子生徒に対し、学用品などの必需品の支給を行うことで、家庭への経済的負担を軽減し、初等教育課程の修了に導くものである。この奨学制度には就学継続を支援するサポートシステムが並行してつくられ、例えば、ある女子生徒が学校を2、3日無断欠席した場合、奨学制度のもとに組織された女子のリーダーグループ、さらに必要があれば、父母会や学校の先生が、欠席した児童の家を訪問し、欠席理由や困り事の相談に乗り、できる限り必要な支援を提供するようにした。

##### (2) ノンフォーマル教育

本事業の実施は、すでに学齢期は過ぎたものの、識字・算術に関する国家試験に合格すれば、小学5年生に転入できるというカンボジア政府の制度を念頭に、主に12～18歳の女子で初等教育を修了していない者を対象に識字教室を開設したものである。本識字教室は、3段階に分かれ、生活様式に見合った内容・様式となっていた。第一段階は、6ヵ月にわたる基礎識字教室への参加で、そこでは、識字や算術を様々なトピック、例えば、保健衛生、HIV/AIDS、自然災害、環境問題、家畜、人権、家事の分担の仕方などと合わせて学ぶ内容となっていた（functional literacy）。第二段階は、4ヵ月の上級識字教室への参加で、第一段階で習得した識字や算術力および様々な知識を基に、保健一般および母子保健について、さらに学ぶことができるようになっていた。第三段階は、家庭菜園で、その技術、知識を学ぶことで、同時に栄養や有機栽培についても学び、自分たちの食生活の見直し（カンボジアの多くの人は肉、魚のみに栄養価があるとし、野菜を軽視する傾向がある）や有機野菜の価値（安全面、市場面）を理解した上での実践につながっていった。さらに識字教室は、開催時期や時間についても、農繁期や家庭労働などを配慮してかなり柔軟に実施された。24人の教員はすべてコミュニティの住民であり、その選抜基準は、識字に加え、コミュニティへの貢献について熱意を持ち、識字活動のための準備・実施に十分時間を割けること、さらに円滑なコミュニケーション能力を持つというものであった。そしてこうした教員には継続的にトレーニングが実施され、実際の活動ではカンボジアの教育分野ではめずらしい、生徒（学習者）中心の授業法が取り入れられた。また、コミュニティの教育関係者や州の教育局の代表などがグループを作り、授業を定期的に観察し、識字教室活動の質を担保・

向上させるとともに、外部との連携強化、さらに生徒中心の学習法を広く知ってもらうことにも努めた。

### (3) 啓発活動

保護者やコミュニティの住民に女子教育の重要性について考えてもらう場や機会の提供として複数回にわたるワークショップを開いた。そしてそこでは、女子や女性の抱える問題を自由に討議し、問題解決のための方策について皆が知恵を出すようにした。

### (4) 関係者間の連携、体制づくり

女子教育支援のために、コミュニティ内、およびそれと地区行政との連携による体制づくりが目指された。ここでは、父母と学校、コミュニティと行政間のネットワークづくりや信頼関係の構築、情報交換が行われた。さらに、行政との連携に向けての調査研究も実施された。

## 4 - 3 - 3 プロジェクトの成果と課題

こうした各種活動の結果、対象地区では様々な成果や変化を見ることができた。第一の成果としては、女子の学校教育を受ける機会が向上したということである。プロジェクト期間中に、比較のためにデータを取ったほかの地域では女子の小学校高学年次における中退率は増加しているにもかかわらず、プロジェクト対象地区では482人の女子が奨学制度を利用し、その結果、高学年の退学率は2年前のほぼ半分に低下した。そしてこの奨学制度を側面支援したサポートシステムは、女子生徒と家庭、学校、父母会の連携強化を図り、今後の女子教育推進の体制づくりの一つの基盤を形成することとなった。

第二の成果は、就学したことのない、あるいは過去に中退した女子・女性が質の高いノンフォーマル教育を受けることができるようになったことである。プロジェクト期間中、6ヵ月の基礎識字教室に参加した人数は延べ1,052人であり、またすべてを修了した者の率は70%であった。そしてこうした修了者の90%は国家識字試験に合格し、これは全国平均の合格率が60%台であることを考えると、かなり高い合格率であり、それだけ質の高い識字教育が提供されていたことをうかがわせる。また「識字の日」に開催された全国コンテストには、115人が参加したが、そのうち1位、2位となったのはこのプロジェクトの識字教室出身者であった。

第三の成果は、保護者やコミュニティのほかの住民が女子教育の重要性について理解を深め、女子の就学や識字の勉強に対する反対が軽減されていっていることである。これらは、複数回にわたる様々なワークショップで自分たちの意見や抱える問題を忌憚なく話し合う経験を重ねるうちに、少しずつ意識や態度が変化していったものである。また、就学した女子や識字教室に参加した女性の知識や技術の向上のみならず、そうした女子や女性の態度の変化、コミュニケーション能力の向上、自己イメージの向上や自信、それに支えられたコミュニティのほかのメンバーへの支援とそこから生まれる尊敬などといったものが、何よりも女子に教育を受けさせる価値をコミュニティのメンバーに強く印象づけたのではないかと思われる。その結果、コミュニティ内の約5,000人が(女子)教育推進に関連する何らかの活動に関わっている。そしてそれは、コミュニティの問題認識、対処能力向上の基盤を作ってきているとも言えるであろう。

第四の成果は、女子教育支援のための体制づくりが開始されたことである。これは、このプロジェクトを通して生徒、学校、父母会、行政の協調・連携強化や信頼関係の醸成がなされてきたことによる。

しかし、こうした成果の裏でプロジェクト終了時にあたり、課題も残されている。その一つは、事業の持続性に関するものである。持続性の担保には様々な側面があるが、2年10ヵ月にわたるプロジェクト期間を通じ、女子教育の重要性に対する人々の知識や意識面は向上し、また識字や算術、そのほか保健・衛生や栄養などに関する技術面も向上している。さらに活動を支える体制づくりとして、組織強化や関係者間・組織間の連携もかなりなされてきた。しかし、活動を継続するための資金面が問題で、現在のところ活動の持続性が担保されていない。本来は、行政との協議の中で、本活動の資金面の責任はコミュン評議会に引き継がれることが期待されていた。しかしながら、現在までのところ、その合意には至っていない。今後どのように資金繰りを図り、本活動を継続、発展させていくのかが一つの課題として残っている。

もう一つは、正規の小学校教育とノンフォーマル教育である識字教室との潜在的競合関係の創出である。プロジェクトが提供した識字教室は、授業が生徒中心であること、短期で修了できること、教室の開講時期や時間などが柔軟であること、さらに授業内容も生活に密着し、すぐに生活改善に役立つものであるがために、質の高い授業を提供でき、生徒および父母の関心を引くことができた。逆に言えばそれは、正規の学校教育をより非効率で魅力のないものとして映し出してしまう可能性がある。そして、本プロジェクト地域を含め、カンボジア各地、あるいはほかの国でも起こっているように、本来は学齢期にあり小学校へ就学すべき女子が、短期かつ質の高いノンフォーマル教育（識字教室）があるということで、父母の希望も合わせて、小学校を中退し、ノンフォーマル教育の方を選ぶ事態が少なからず起きている。幸い本プロジェクトでは、識字教室開講後1ヵ月は、生徒の様子を見る期間を設け、学校教育をつい最近まで受けていたと思われる（識字、算術がほかの生徒より進んでいる）女子の場合には、生徒の父母と話し合い、正規の学校教育に戻るよう勧告している。カンボジアに限らず、女子を含めEFAの実現に向けては、学校教育を受け、継続することの難しい集団の生活状況から、どのような教育サービスを提供すべきかを、フォーマル、ノンフォーマルともに探り、学び合う必要があるであろう。

#### 4 - 4 ザンビアの『ジェンダーと社会変革』カリキュラムづくりワークショップ (DLTC): ジェンダー・センシティブな教員の養成<sup>57</sup>

##### 4 - 4 - 1 ワークショップの背景と目的

本ワークショップが開催される前、様々な研究がザンビアの教員養成教育とジェンダーに関し以下の点を指摘していた。すなわち、教員養成学校の学生が初等・中等教育の実務に就く前に、ザンビアを含むアフリカの女子の置かれた状況と教育につき検討・考察する機会が与えられると、そうした学生が教職についた場合、女子教育推進を含めた教育の質の向上に大きな役割を果たすことである。その中で、特にミッチェルによる研究<sup>58</sup>は、教員養成学校の学生あるいは教育実習期間中の教員に、ザンビアの女子の地位や状況、それに対しての方策などを学習・議論することを正規の教職カリキュラムの一貫として組み込む重要性を指摘した。そして研究は、教員が単に知識や技術を生徒に伝授するのみならず、「(社会)変革者としての教員」(‘teachers as agents of change’)の役割を持った者として重要であるとし、教員の卵である学生に社会変革を促す教育についてオリエンテーションを施す必要性があると論じた。さらに研究報告書は、「女

<sup>57</sup> 本事例は、Mitchell (1994)(1995)を参照して執筆。

<sup>58</sup> Mitchell (1994)



子教育」プロジェクトや「児童から児童へ」プロジェクトにおいてすでに実績を持つデイビッド・リビングストーン教員養成学校 (David Livingstone Teachers' College: DLTC) を具体的試験場として、こうした社会変革を促す意識や重要性を盛り込んだ教員養成カリキュラムを作成・導入することが効果的であると指摘した。

こうした背景から、女子児童の状況とその改善に向けての教職カリキュラムづくりが開始された。Curriculum-in-the-makingという副題が示唆するように、本カリキュラムづくりワークショップは、単に既存の教材を使って教職課程にある学生に研修を実施したのではない。そこでは、ワークショップ参加者が女子教育推進やジェンダーに関し、「研修を受け」「学習する」という以上に、ワークショップを通じて参加者一人ひとりが教員になったときに実際に活用することができるよう本分野にかかるカリキュラムや教材を「準備し」「つくる」ことが求められた。そのためワークショップを進める上で、次の2点が重視された。第一に、参加者一人ひとりの経験や意見の重視と、それを土台に意見交換を図る参加型アプローチが採用され、それが実際に生徒とともに使用する可能性を持つ研修教材やカリキュラムに材料の一部を提供することになったこと、第二に、教育目的や実際に教育が行われる地域や社会の状況、参加者の背景によりカリキュラムは常に作りかえられていくべきものであるという認識のもと、本ワークショップでは作成した教材、カリキュラムに変更や改善作業が繰り返されるプロセス・アプローチが採用されたことである。すなわち、本ワークショップは、女子教育を推進するために、基礎教育においていかにジェンダーの問題を取り上げ、生徒に学ばせ、考えさせるのか、そのための教材やカリキュラムの準備、作成の仕方を経験的に学ぶことが目的とされ、それに基づき、教員養成学校の学生に対する試験的カリキュラムが作成された。

#### 4 - 4 - 2 ワークショップの内容

ワークショップには、教員養成学校の1年生20人(男女10人ずつ)と5人の専門の異なる教員(女性3人、男性2人)が参加した。実際のワークショップ開催は4日間であったが、その準備や開催後の発表、さらにはフォローアップなどに、学生・教員ともさらに数日を自主的に費やした。ワークショップは3段階に分けて進められ、まず問題意識の共有とそれに基づく同胞意識の醸成が行われ、徐々に方法論や教材など教育的テーマが扱われ、最後に本ワークショップの最終目的でもある本学およびほかの教員養成学校で実践・普及される基礎教育とジェンダーに関する試験的カリキュラムの大枠が検討・策定されるというプロセスがとられた。

##### (1) 第一段階

共通の問題に対処するコミュニティ感覚を醸成するため、第一段階では、打ち解けた雰囲気づくりと、基礎教育とジェンダーという本ワークショップの主要テーマを参加者全員が自分の問題として認識し、今後のワークショップに貢献できるよう、様々な活動が組み込まれた。その中には、ジェンダーに関する本質論者と非本質論者の論点の違いや説得力を自ら体験的に理解する「プロ・コンゲーム (pro-contra game)」なども含まれていた。「プロ・コンゲーム」では、男子空間、女子空間、男女の遊びや学校での活動の違いなどにつき皆が自由に意見を述べたあと、ワークショップ・ファシリテーターが提示した「男子に比べ女子は生まれつき物事に対して消極的である」という論題を議論したものである。参加者は、論題に賛成、反対、あるいは中立のどれかの集団に属し、それぞれの理由・意見を聞きながら、所属集団の再検討、維持・変更をいつでもすることができる。

また紹介された演習の中には、「もし自分が反対の性に生まれていたら、自分は……だろう」という文章の空欄を個々人が埋め、それをKJ方式でカードに記述・貼り出し、参加者全員で整理・検討するものや、また「自分はどのようにして今の自分の状態に至ったか」という課題につき、家族の支援や自分の理想の人物との出会いなど自分形成・人生に好影響を与えたものと、逆に家庭、学校、社会などで経験した差別や暴力などネガティブな経験の両方を、各自が記述し、ジェンダーの影響の有無を議論する演習なども含まれた。

このように、第一段階では、個人の意見や経験をシェアし、それを社会やジェンダーとの関係で反芻することで、本ワークショップの本題への導入とし、また問題意識の共有、同胞意識の醸成を図る手法が種々取り入れられた。

## (2) 第二段階

焦点は、教育学的視点の養成と教材の検討、評価、作成であった。教員養成学校に導入・普及する、基礎教育とジェンダーにかかるカリキュラムは、本ワークショップがその作成を目指していたにせよ、もし参加者が今現在、本領域に関して、すでにある教材を知らず、また彼/彼女らに教育学的視点からそれらを検討・評価する力が備わっていなければ、不可能であろう。そのため、本第二段階では、次のような演習が組み込まれた。

その一つは、ワークショップ主催者側が用意した「性に関するステレオタイプ・ガイドライン」に沿って、初等教育で使用されている教科書や副読本から抜粋した様々なテキストを検討することである。そして、そうした作業による発見を皆でシェアし、また、明らかにステレオタイプの記述や挿絵がある教材を使用しなければならない場合に、どのように対処すべきかなどが話し合われた。

2つ目は、「ジェンダー・アクティブ」であると評価されている代表的教材を実際に目にするすることである。この中には、様々なテキスト教材に加え、東南アジアを題材にして女子の権利について議論している「ミーナ」(Meena) シリーズビデオの試写や、アフリカで同様の教材作り・普及を進めている人物からの現状報告などが行われた。こうして参加者は、ジェンダー・センシティブ、ジェンダー・アクティブな教材が、女子教育やジェンダー平等推進を学校さらに地域社会で行っていく上で社会変革の一端を担う教員の大きな手助けとなることを確認した。

3つ目は、実際の教材作りに関わるものである。参加者全員が、女子にとり重要なロールモデルと思われるザンビアでも著名な女性にインタビューを実施し、それを基に、初等教育で使用可能な教材をつくる演習が行われた。ここでは、単にインタビューの内容を説明するのではなく、女子教育の重要性やジェンダー平等に関するメッセージを、対象となる小学生の学年なども想定して、例えば、分かりやすい詩や漫画スタイルで、あるいはドラマの上演や簡単に口ずさめる歌の形にするなど様々な工夫が凝らされた。さらにワークショップでは、教育哲学の観点から、実際に教員となった時に役立つよう、生徒中心主義(参加者中心主義)と教室内の生徒間(ワークショップ参加者間)のインターアクションを活性化することが重視された。

## (3) 第三段階

本段階では、ワークショップの最大の目的である教員養成学校に導入・普及可能な女子教育とジェンダー平等に関する研修の構成と内容の大枠を策定することであった。そのため、参加者には4側面での貢献が求められた。

第一は、研修で使用可能な様々な教材(テキストなど)や導入すべき専門用語や概念、さらに

は教授・学習方法（例：個人の経験の反芻・記述、著名人のインタビュー、短期のワークショップ形式での研修など）を実際に使用・体験することで、ザンビアや教員養成学校の実情などへの適性を判断し、選択すること。

第二は、研修で活用できるテキストなどの教材を作成し、その中から教育的価値の高いものを検討・選択すること。こうした教材の一部は、第一、第二段階でワークショップ参加者が様々な演習を行うことですでに作成したものである。

第三に、すでに用意された研修コース案を検討し、改善策を提示すること。そのため、参加者は小グループに分かれて研修案の構成・内容などにつき詳細に議論し、そこから出てきた意見を1アイデア1カードの原則で記載し、全員で検討することで、研修案に多くの改善を加えることができた。さらに研修コース名についても議論がなされ、ワークショップでの強調点を踏まえ、様々な候補の中から『ジェンダー、社会変革、初等教育』が最有力候補として提案された。

第四の貢献面は、提案、改善された研修コースをいかに DLTCにおいて実施すべきか、またほかの教員養成校において普及するか、といった研修方法など実施面に関する検討であった。これは参加者全員による議論を通じて行われた。

本ワークショップは、ザンビアにおける女子教育、初等教育におけるジェンダー平等推進に向けての社会変革を図るべく、将来教職任務につく教員養成学校の学生に働きかけた好例である。

また、ワークショップ実施の方法も、参加者主体と参加者間のインタラクションを重視し、継続した研修の改善を目指したプロセス・アプローチを採用することで、ワークショップ参加者が実際に教壇に立った時、経験的に生徒中心主義、教室内のインタラクション、授業内容の継続的改訂が行われるよう工夫されており、他の地域でも試行する価値のある活動といえるであろう。

#### **4 - 5 ベトナムの教育の社会化政策とコミュニティ学習センター事業 (ベトナム政府、UNESCO関係団体)：教育の質向上、周縁人口への 教育機会提供とジェンダー**

ベトナムは、2000年に初等教育就学率95%を達成し、また就学率で見ると男女間格差も相対的に小さく、ダカール行動枠組みの観点からも優等生の部類に入る国である。ここでは、こうした高い就学率がいかに達成されたかを簡単に説明するとともに、今後EFAをさらに推進していくため、近年ベトナム政府が重視している「教育の社会化」政策と「コミュニティ学習センター (Community Learning Center: CLC)」事業を取り上げ、その目的、内容、現状を明らかにする。その上で、女子教育およびジェンダー平等推進の観点から、こうした政策や事業が内包する課題を明らかにする。

##### **4 - 5 - 1 男女ともに高い就学率達成の理由と教育の社会化政策およびCLC導入の背景と目的**

ベトナム政府は、2000年「国家戦略2010」を発表した。この中には、教育分野の計画も含まれ、2000年現在95%の初等教育就学率を、2010年までに99%に引き上げるという目標が設定されている<sup>59</sup>。

<sup>59</sup> 潮木 (2006) p.1

しかし、このように高い就学率は、近年急速に達成されたものではない。1945年の時点では、人口の約9割が非識字者であったとも言われているが<sup>60</sup>、2000年現在95%という高い初等教育就学率は、長い年月をかけ実現可能となったものである。そしてその要因として以下のようなものが密接に関係している。第一に、多くの社会主義国で実施された「識字キャンペーン」や「登校推進」に向けて大衆動員が行われたこと、第二に、コミュニのレベルまでネットワークがめぐらされた「女性同盟」や「青年同盟」などの大衆組織が、不就学児童の父母への説得に積極的にあたったこと、第三に、儒教の制度・文化の影響により、第一次世界大戦まで科挙試験が実施され、学問に対する関心が一般的に高いこと、第四に、社会主義政権成立後は、知識・知恵を重視する「ホーチミン思想」（例：3つの敵＝飢、仏（帝国主義）、非識字）が国民生活に大きく影響したこと、第五に、小学校の時間割は、多くの場合、午前中もしくは午後の4時間と短く、就学が相対的に容易であった（ある）ことなどである<sup>61</sup>。

こうしてベトナムは、途上国の中でも高い就学率を達成し、さらに、就学率で見ると男女間にあまり格差のない教育状況を作り出してきた。しかし同時に、95%就学率の達成は、今後のベトナムの初等教育に2つの課題を提示しているといえる。その第一は、教育政策・サービスの「量」から「質」への転換が求められること、第二は、残された5%人口にいかん基礎教育の機会を提供するののかという問題である。こうした2つの要求に応えようとしたのが、「教育の社会化政策」と「CLC事業」である。

すでに述べたように、高い就学率を達成した地域の課題は、教育の質の向上である。ベトナムの場合、具体的には、「新カリキュラムの導入とそれに応じた教員教育、2部制解消を中心とした教育条件整備」が中心となっている<sup>62</sup>。2002年度から新カリキュラムが導入されたが、それ以前は、小学5年間で165週、年間33週、年間授業日数165日というのが主流であり、2つの教室を1日2回（午前4時間、午後4時間）使用する2部制（地域によっては3部制）が一般的であった<sup>63</sup>。しかし、この年間授業日数165日では、年間総授業時間が660時間程度にしかならず、国際標準である約1,000時間の3分の2程度を占めるにすぎない<sup>64</sup>。こうした2部制、半日通学制度は、政府の財源に限られる中、資源の有効活用という観点、さらに農業生産への児童労働貢献の重要性という点においてそれなりの意義を持っていた<sup>65</sup>。しかし、市場経済の発達により、求められる知識や技術は内容・質・量ともに大きく変化し、初等教育の質的向上に向けてまずは2部、3部制から全日制への移行が大きな課題となっている。現在、新カリキュラムに沿った全日制への移行は、できるところから始めるという方針がとられているが、全日制の導入には、新校舎の建設、教室の増築、施設の拡充、さらには教員の増員や給与の引き上げなど、多額の財源が必要となる。そこで、政府は、財源を中央政府以外の様々なアクターに負担させることも含めて、社会全体で教育を支える必要性から、1998年の教育法に「教育の社会化」推進を明記した。その第2条には、「あらゆる組織、家庭、公民は、教育活動に配慮し、学習を重んじる風潮と健全な教育環境を作り、教育目標を達成するために学校と連携する責任を有する。国は教育事業の発展に重要な役割を果たし、学校の形態と教育の方式を多様化させ、公民の動員・組織化、および個人が教育活動の発展に参加することを奨励する」としている。教育の社会化は、保護者のみならず、

<sup>60</sup> 教育訓練省（Ministry of Education and Training: MOET）での聞き取りによる。

<sup>61</sup> 潮木（2006）pp.9-10

<sup>62</sup> 浜野（2006）p.44

<sup>63</sup> 潮木（2006）p.13

<sup>64</sup> *Ibid.*

<sup>65</sup> *Ibid.*

地元企業や住民組織などから幅広く財源を求めようとする試みであり、単なる受益者負担とは一線を画す。

他方、CLC事業は、成人非識字者、不登校児童、中退者への学習機会を提供するものとしてベトナム政府が近年重視しているものである。この意味では、EFAを達成するために最後の5%人口に教育サービスを提供するノンフォーマル教育の一方式といえるが、CLCはそれにとどまらず、年齢、性別、社会的地位、学歴などにかかわらず、地域住民が誰でも自分の興味・関心に応じて学習ができる多目的センターであり、ライフスキルや成人継続教育を重視している点で現在の日本の「公民館」に類似している。ベトナムでのCLCの導入・発展は、3段階に分けられる。

まず、1997年から1999年にかけては、CLC紹介・試行期であり、日本UNESCO協会連盟（以下、日ユ協連）の「ユネスコ・世界寺子屋運動」とUNESCOバンコク事務所による「アジア太平洋地域EFAプログラム（APPEAL）」という2つの密接に関連した、しかし同時に主体の異なる事業の一環としてベトナムの7地域でパイロット事業が実施された<sup>66</sup>。

第二期は2000年から2002年にかけてのCLC普及方法の模索と自発的な発展の時期であり、日ユ協連はJICAと協力して「北部山岳地域成人識字振興計画」を実施し、最北西部に位置し、国内で最も社会的・経済的に困難な状況を抱えるライチャウ省の3郡内の40すべての村でのCLC設立を支援し、CLC普及のための施策を模索した。この時期にはまた、日ユ協連やUNESCOバンコクやハノイがベトナム教育訓練省と協力して、全国レベルでCLCに関するワークショップをいくつも開催し、その参加者は地元に戻った後、外部支援を受けずにCLCを設立し、国内のCLCの数が飛躍的に伸びていった時期でもある。こうしたCLCの急速な普及を反映し、政府は、2001年12月に発行した「2001年 - 2010年教育発展戦略」の中で、CLCの普及について言及するとともに、そのために必要な法令の整備について議論を始めた<sup>67</sup>。

第三期は、2003年からの全国的なCLC普及開始の時期である。2003年6月に承認された「EFA国家行動計画」の中で、ベトナム政府は全国に1万余りあるすべての村にCLCを設立することを目標に掲げた。このことで、CLCの普及は正式に国家の政策課題の一つになるとともに、その普及に伴い、CLCの活動の質の向上を図るため人材育成が急務となってきた。そのため、教育訓練省は、省や郡レベルの教育行政官に対する研修制度の整備にかかる支援要請と、社会的・経済的に困難な状況下にある3地域、すなわち、北部山岳地域、中部高原地域、メコンデルタ地域におけるCLC普及支援の要請を日ユ協連、およびUNESCOハノイ事務所に行った。その結果、北部山岳地域については日ユ協連が引き続き支援を行い、後者地域についてはUNESCOハノイが普及支援を行っている。

このように、初等教育レベルで高い就学率を実現したベトナムでは、中央政府の教育財源の制約下においてフォーマル教育の質向上（全日制への移行）を目指すため「教育の社会化」政策が、またEFA実現に向け、残された最後の5%人口にいかにか教育機会を提供し、また市場経済の中で必要となる新たなライフスキルや成人継続教育をも念頭においた質の高いノンフォーマル教育提供のため、CLC事業が全国規模で展開されることとなった。

<sup>66</sup> 日本ユネスコ協会連盟（2005）p.7

<sup>67</sup> *Ibid.*

#### 4 - 5 - 2 EFAとの関連での「教育の社会化」政策およびCLC事業の内容と実施状況

##### (1) 教育の社会化政策の内容と現状

1998年教育法には、「教育の社会化」政策が明確に打ち出されおり、その内容は、次の5点である。すなわち、義務教育における国家の主導的役割、国民および家庭の役割、教育への社会全体の参加、学校・教育形態の多様化、そして教育への投資である<sup>68</sup>。そしてすでに述べたように、その目指すところは、教育の質の向上であり、当面具体的に差し迫った問題としては基礎教育の2部、3部制から全日制への移行がある。政府は現在、「できる学校からできる形で」全日制的導入を実施するという、極めて柔軟な態度を示している。その結果、全日制への移行状況、その形態には、実に大きな地域間格差がある。

例えば、潮木らが2005年に実施した各省の教育訓練局を対象にしたアンケート調査によると、63省中回答のあった36省に関して、何らかの形で全日制を導入している小学校の割合が80%を超える省は7省、50%以上80%未満が5省、20%以上50%未満が11省、20%未満が13省という結果であった<sup>69</sup>。この中で高い導入率を示している地域は、ハノイ市、ダナン市、ホーチミン市周辺の省、つまり都市周辺であった<sup>70</sup>。さらに低学年ほど全日制教育導入度が高い傾向があり、小学最終年である5年生に対し全日制カリキュラムが実施されている小学校があるのはハノイ市のみであり、回答のあった36省のうち、31省までが5年生次の全日制的導入が省の全小学校の半分に満たない状況となっている<sup>71</sup>。

このように全日制的導入にはかなりの地域差がみられるが、では何が全日制への移行を困難としているのであろうか。潮木らの調査によると、第一の理由は「教室を増築するための資金が足りない」であり、第二は「教員に支払う超過勤務手当のための資金が足りない」、さらに第三として「全日制的教育達成に必要な資金について、両親の理解が得られない」という結果になっており<sup>72</sup>、全日制的移行に伴う経費の増大を賄いきれない、あるいは負担者の同意を得にくいといった経済的要因が大きく響いていることが分かる。こうした結果は、教育省やホアビン省人民委員会および女性同盟からの聞き取り、さらにはホアビン省のコミュン、村レベルでの現地調査からも裏づけられた。特に、遠隔地に位置し、経済・社会的困難な状況に置かれた少数民族が多く居住する山岳地域では、校舎の補修もままならないところも多く、子どもが多い家庭では、ノートや文房具代さえ捻出するのが難しい場合もある。こうした地域では、政府の補助はあるものの、全日制的移行に付随し発生する経費負担増に関し、どのようにしてコミュニティや父母などを説得し、財源を確保するかは深刻な問題と思われる。さらに、村レベルの調査では、半日通学制の現在でも、児童が学校に供出するための薪やほうき草などを採集し、それを学校がまとめて売ることにより、学校の管理・運営費を捻出する場合もあり、生徒はそうした時間を就学時間内外でとる必要もある。また、こうした地域の児童は、中・高学年にもなれば、家庭内の仕事や農作業を手伝う必要にも迫られ、全日制的導入が留年率や中退率に影響することも懸念される。就学時間の増加を図り、それによる教育の質の向上をも目指す「教育の社会化」政策は、何らかの有効な方策が取られない限り、その意図とは裏腹に、都市部と遠隔・山岳地の間に教育格差や教育内容や質の差を生み出しかねない危険性をはらんでいると懸念される。

<sup>68</sup> 野田 (2007) p.125

<sup>69</sup> 潮木 (2006) pp.18-19

<sup>70</sup> *Ibid.*

<sup>71</sup> *Ibid.* p.21

<sup>72</sup> *Ibid.* pp.27-28

## (2) CLC事業の内容と現状

すでに述べたように、2003年6月に承認された「EFA国家行動計画」の中で、ベトナム政府は全国に1万余りあるすべてのコミュンレベルの地区にCLCを設置することを目標に掲げ、CLCの普及が国家政策の一つとなった。1990年代終わりに、日コ協連、UNESCOバンコクによりCLC事業がベトナムに紹介・試行されてから、CLCは急速に広がり、2000年末には8つだったものが、2001年には78、2003年末には2,588、そして2006年6月までに全国目標10,980のうち7,384(67%)のCLCが設立された<sup>73</sup>。

CLCでは様々な活動が実施可能であるが、その主な機能は以下7つである。すなわち、成人識字教室、不就学児童のためのイクイバレンシー・プログラム(公教育の初等教育レベルに相当する学校外ノンフォーマル教育)、収入向上のための各種技術訓練、生活向上(ライフスキル)プログラム、図書館機能の提供、文化活動・スポーツの提供、そのほか様々な地域の発展に関わる活動の実施である。

CLC事業導入以前にも、成人識字教室や不就学児童のための学校外教育は、各コミュンで実施されてはきたが、CLCの主要機能にこれらが位置づけられたことは、EFAとの関連でも重要と考えられる。すでに述べたように初等教育就学率95%を達成したベトナムでは、最後の5%人口にいかん基礎教育の機会とサービスを提供するかが残された課題の一つでもある。さらに、全日制カリキュラムの導入は、家庭および児童に経済的負担および就学時間の延長を課すものであり、地域によっては、その導入により継続的就学が困難な児童が増え、留年率や中退率が高まる可能性もある。そもそも、ベトナムの初等教育は、2部、3部制、つまり半日通学が一般的な状況でさえ、就学率が高い割には修了率がそれほど高くなく、EFA2000年の報告書によると、1997-98年度の5年生までの残存率は77.8%であり、約3割の児童は卒業に至らないと指摘されている<sup>74</sup>。MOETやホアビン省人民委員会での聞き取り、さらには各種調査や研究からEFA達成に向けての最後の5%人口、さらには、上に示したような就学はしても卒業まで至らない児童の多くが、北部山岳地帯、中部高原、メコンデルタなど貧困率が高く、遠隔地に居住する少数民族集団に属していることが明らかになっている。こうした地域では、経済的困難性と児童労働の必要性(無償、有償にかかわらず)、地の利の悪さや言語・文化の問題から、画一的なカリキュラムに基づく公教育による基礎教育サービス提供に限界がある。こうしたことから、CLCの提供する成人識字教室(中退しそのまま学齢期を過ぎた年齢に達した者)や不就学児童のための基礎学習プログラムは、柔軟性を持ったノンフォーマル教育故に有効な基礎教育サービスを提供する可能性を持つであろう。さらに、CLC事業は、生涯教育の一環として、地域住民の生活やニーズに適した活動をコミュニティ自体が計画・実施することが可能であり、そうした意味では、非識字者や不就学児童に今後必要となるライフスキルの習得を同時に支援することが可能である。

このように、EFA達成の観点からも重要な役割を果たすと思われるCLCは、急速にその数を増やしてはいるものの、MOETなどの評価によると以下のような問題にも直面している。第一に、経済・社会的に困難な状況に置かれている地区、特に遠隔地や山岳部では、CLC設立やその運営経費を賄えず、実質的な活動が皆無に等しいところが多い。第二に、CLCの運営・管理、さらには各活動の企画や実施にあたる人材の経験不足から効果的活動が行われていないこと。第三に、教育におけるCLCの位置づけや役割に対する認識が低いため、有効な活動を実施するために不可欠な環境整備が行われていないこと。第四に省庁間や部局間での役割分担や調整がいまだ明らか

<sup>73</sup> ベトナム教育訓練省での聞き取り。

<sup>74</sup> 浜野(2006)p.38

になっていない部分もあり、CLC事業推進の阻害要因となっていること。この中には、文化活動推進のためにすでに多くのコミュニティに建設されている「文化施設」(‘Nha van hoa’)での活動との重複やコンフリクトなども含まれる。第五に、CLCは本来地域住民のニーズを反映して住民自身が活動の企画、運営に積極的に関与・参加するものであるが、現状では活動の多くが、中央の指示による党や政府の政策や方針、さらには法律知識の普及・啓発であるのも事実である。そのため、今後いかに従来のトップダウン型の事業企画や運営を住民主体によるボトムアップに変えていくかが一つの大きな課題と言えよう<sup>75</sup>。

#### 4 - 5 - 3 ジェンダーの観点から見た正規教育およびCLC事業の抱える課題

以上EFA推進の観点から、正規教育にかかる「教育の社会化政策」および学校外教育の場としてのCLC事業導入の背景、目的、内容、その実施状況と問題点を概説してきた。本最終節では、正規教育およびCLC事業が内包する問題点をジェンダーの観点から指摘しておきたい。

##### (1) フォーマル教育における課題

教育の社会化政策が社会・経済的状況の違いから、教育の地域間格差、階層間格差を招く傾向にあることにはすでに触れたとおりである。こうした傾向は、ジェンダーに関しても微妙に影響してくる可能性が高い。特に、遠隔地・山岳地に位置し、市場経済化の恩恵が相対的に少ない地域では、教育の社会化政策、その一環としての2部、3部制から全日制への移行が、地域住民に過重な経済的・時間的負担を課すことにつながりかねず、特に、出生率の高い少数民族の家庭に、誰に教育を受けさせるか選択を迫る可能性がある。その場合、ジェンダーが少なからず、その選択基準となる可能性は大きい。特に、女子の早婚が慣習として継承され、あるいは復活してきている集団では(例えば、H’mong族)、経済的負担やその見返りに対する期待薄、さらには家庭内労働の必要性から、女子への教育投資を早い段階から断念することは十分考えられる。また、逆にホアビンの一部の山岳地域で起こっているように、女子の修了率、中等教育への継続率の方が、男子より微妙に高くなっている場合もある。これは、市場経済が浸透する中で、基礎教育を全うする以上に、生活の糧を早く得ることが重要となり、男子は自動車整備や電気技術の習得のため(実習)見習いに出ることが起こっているためである(ホアビン省人民委員会での聞き取りより)。このように、地域社会や各家庭の経済負担を増加させる「教育の社会化政策」は、特に相対的に貧しい地域や集団内の教育におけるジェンダー格差にも影響してくると考えられるが、具体的にどのような形で影響するかは、その地域や集団の歴史や文化、市場経済の浸透度などにより異なった様相を呈すると思われる。こうした点で、今後は単に地域間格差や階層間格差にとどまらず、教育の社会化政策の影響をジェンダーとの絡みで考察していくことも重要となろう。

第二に、基礎教育とジェンダーに関し、現在政府が注意を払っているのは就学の問題、つまりアクセス面のみという限界がある。教育におけるジェンダー平等は、単に就学に関するジェンダー格差の解消として理解されているか、もしくは『2001年から2010年までの教育開発戦略』の中に記述されているように、「基礎教育においてジェンダー平等は既に確立されている」と捉えられている<sup>76</sup>。しかし実際には、小学校高学年から料理・裁縫は女子だけが学ぶ科目となっている、あるいは小学校の教員は8割がたが女性であるのに対し、中等教育、高等教育と進むにつれ、男

<sup>75</sup> 以上、ベトナム教育訓練省、ホアビン省人民委員会およびコミュニティからの聞き取り、およびBo Giao Duc Va Dao Tao cua Viet Nam (2006)による。

<sup>76</sup> UNESCO Viet Nam (2006) p.6



性教員の占める率が高くなるなど、ジェンダー平等が確立されているとは言い難い<sup>77</sup>。今後は、ジェンダー格差の問題のみならず、MDGsおよびダカール行動枠組みの目標の一つでもあるジェンダー平等をいかに基礎教育の中で、およびそれを通じて確立していくのか、教育内容や方法など質的面が検討されていく必要がある。

第三に、ジェンダー平等を進めるため、教育におけるジェンダーイシューの取り上げや、ジェンダーセンシティブなカリキュラムや教科書、教材の作成・使用は法的にも行政的にも義務付けられていない。そのため、ジェンダーイシューが取り上げられるかどうか、どのように取り上げられるかは、教科書や教材作成に関わる個人や団体の意思に大きく左右される。また作製された教科書や教材の内容をジェンダー平等の観点から検閲・是正勧告を出す機関や制度も存在していない<sup>78</sup>。こうした状況は、現在ベトナム社会内に存在する固定化した性役割や不平等なジェンダー関係を再生産、強化させ、性別にとらわれずに個々人の持つ能力や潜在性を発揮・実現することを阻害する一要因となる。

## (2) CLC事業の課題

それでは、ノンフォーマル教育として位置づけられるCLC事業には、ジェンダーの観点からの課題はないのであろうか。

CLC事業は比較的新しいものであるため、活動評価はまだ一般的にはなされていない。しかし、UNESCOがハインホア省とニントアン省で行ったCLCのジェンダー・レスポンス・ニーズ調査からは、以下のような課題が浮かび上がってくる。

第一に、CLCの活動計画・実施にあたり、ジェンダーに着目・配慮しているものはほとんどないという問題がある。すなわち、CLC事業は現状ではジェンダーに無頓着といっても差し支えないであろう。それは地域住民のニーズを把握し、活動を企画するにあたり、男性と女性のニーズやその置かれた環境の違いや家庭内のジェンダー関係に十分な配慮がなされず、単に戸主(たいていの場合は男性)のみの意見や意向を尋ねたり、また研修などの活動予定についても戸主を通して告知することが一般的であるため、CLC事業活動に女性のニーズが十分に反映されなかったり、さらには、女性にも関係があり有効な活動であっても、実際の参加者の大半が男性に偏るなどの問題も起こっている<sup>79</sup>。

第二に、男女の異なるニーズや状況の違いの把握や男女両性の参加を呼びかけ、またそれをモニタリングしていくための手法やツールなどについて、CLC事業運営・管理者の中に知識および経験がほとんどない。そのため、CLCの活動報告についても研修名と参加人数のみが記録され、各活動や研修実施の背景、企画方法、実際の参加者(ジェンダー、年齢別など)にかかる詳細が分かりにくい状況となっている<sup>80</sup>。現在、この2省での調査を基に、UNESCOのジェンダー・ニーズ・アセスメントのベトナムでの有効性、CLCでの活用可能性について検討されており、こうしたものを土台にCLCの運営・管理者に研修が行われていく必要がある<sup>81</sup>。

第三に、各地域には程度や内容の差こそあれ、様々なジェンダーに関する問題があるにもかかわらず(労働時間の差、家庭内暴力など)、CLCの活動にはそうした問題を認識し、話し合う機会が提供されていない。教育省、女性連盟、ジェンダー問題研究所などのスタッフで構成される

<sup>77</sup> 今回調査で訪問した各行政レベルの役人、村人からの聞き取り。

<sup>78</sup> UNESCO Viet Nam (2006) p.26

<sup>79</sup> Le Ngoc Hung (2006)

<sup>80</sup> *Ibid.* p.24およびMOETでの聞き取り。

<sup>81</sup> *Ibid.* p.24およびMOETでの聞き取り。

ジェンダータスクフォースを中心に、現在ジェンダー平等についての簡単なパンフレットが作成されているとのことであるが<sup>82</sup>、こうしたパンフレットを活用しながらCLC事業の運営・管理者を対象としたジェンダー意識醸成・平等推進研修などが実施されていくと同時に、それらが、実際のCLCでの活動に反映されていくことが期待される。

#### 4 - 6 事例にかかる総括

以上、教育事情の異なる5カ国における女子教育・ジェンダー平等推進、そしてEFA実現に向けての試みを概説した。ここでは、事例にかかる総括を次章の提言へのつながりを念頭に、次の2点から行いたい。1つ目はプログラム・アプローチと地域特性配慮の観点から、2つ目は開発の三要素と制度化、すなわち活動およびその効果の持続性の観点からである。

第一に、すでに見てきたように、5事例はすべてプログラム・アプローチに近いプロセスを経て実施されている。すなわち、まず対象国の（基礎）教育分野全体の状況把握がなされた上で、優先課題の抽出とそれに対する方策の検討・実施がなされている点である。そしてその過程で、ベトナムの例を除いては、結果として女子教育の遅れやジェンダー格差・平等が教育分野の優先課題として把握されるに至っている。また方策の検討・実施にあたっては、対象社会の政治経済、社会文化状況についてもある程度考慮がなされている。モロッコの事例は、就学率が全体的に低い中、特に農村や辺境地（地の利、言語面）の女子の教育問題が最優先課題と認識され、啓発活動や女子への奨学金制度、学校施設建設、地方言語によるラジオ教育放送などが実施された。

しかし、他方でモロッコの教育行政の絶対的財政・人材不足の中、これらの実施にあたっては、銀行や企業化、メディアを巻き込むマルチ・セクター・アプローチが鍵を握ることになる。アフガニスタンの事例は、長期の紛争により教育が壊滅的状况にあるという認識のもと、とにかく児童が（特に女子が）学習を再開できることを最重要課題とし、最低限必要な資機材を、正規教育の場である学校に限らず、インフォーマルな学習教室も含め全国的に提供したものであった。さらに児童および保護者に対し、学習再開の重要性について大々的に啓発キャンペーンも行った。そこにはイスラム原理主義を恐れ、密かに個人家庭に集まり学習している女子やその指南役を務めている者への配慮や、新政権が誕生したとはいえ、実質的には群雄割拠状況にあるアフガニスタンで、支援地域や対象の偏りを避けたいという政治的判断もあったと想像される。

カンボジアの事例では、高い中退率、特に女子の中退が教育における重要課題と認識され、その阻止と低下を目指す方策が模索された。そして女子中退の理由が、地域の貧困状況からくる児童労働の必要性と女子教育の有益性への無理解にあると分析し、奨学制度導入による教育に付随する経済的負担の軽減や、家庭内外の労働に従事しなければならない女子にも教育機会を提供できるよう彼女らの生活様式に合ったノンフォーマルの識字教室の開設・運営が行われた。さらに、女子教育の重要性につき保護者や地域住民の理解を得るため、意識向上ワークショップや啓発活動も実施された。

ザンビアの例は、基礎教育におけるジェンダー格差が大きい中、その一つの要因かつ対処策のネックとして教員のジェンダー意識の低さ（無さ）が指摘され、そこへの働きかけを行おうとした試みであった。そこでは、教員養成学校の学生に「ジェンダーと社会変革」ワークショップに参画してもらうことで、長期的にジェンダー意識とジェンダー教育の知識とノウハウを持った教員の育成と、ジェンダーの視点を盛り込んだ教員養成カリキュラムの暫定的策定を同時に行うこ

<sup>82</sup> MOETからの聞き取り。

とが目指された。

最後の事例は、ジェンダー格差がほとんど無い形で就学率95%を達成したベトナムにおいて、次に取り組みなければならない教育課題が、教育の質の向上と残された最後の5%人口にいかん教育機会を提供するかという点であると政府により特定されたものであった。

こうした課題への対処として、政府は教育の社会化政策の実施とCLCによるノンフォーマル教育の推進を行っている。ここでは、市場経済化の進展による様々なアクターの出現とその支援能力、さらに地方分権化の動きを背景に、教育の質の向上のための全日制導入やCLC設立・運営を、社会を構成するあらゆる個人と集団（企業、大衆組織含む）が行う責任があることを政策および制度として導入・実施している。

このように、個々の事例の背景や課題は異なるものの、そのすべてにおいて、現在の教育事情を全般的に捉え、そこから優先事項や課題を特定し、それらに対する方策を個々の社会が置かれた政治的、経済的、社会的、文化的文脈や特徴もある程度考慮しつつ、検討・実施するというプロセスを踏んでいる。言い換えれば、教育分野にかかる現状分析や優先課題の特定を行う中で、女子教育推進やジェンダー平等の重要性が浮き彫りにされていき、その方策の検討・実施にあたっては、地域社会の特性を鑑みた上でなされたということができよう。唯一ベトナムにおいては、ジェンダー格差が低く、かつ就学率が高いという教育事情の中で、ジェンダーにかかる課題が最優先事項としては特定されなかったが、教育の社会化政策の実施やCLCの運営にジェンダー配慮が明確に出されていないことが、今後ジェンダー格差の拡大やジェンダー平等と相容れない結果を招く危険性があることには事例の中でも触れた。いずれにせよ、対象国や社会の教育事情を全体的かつ的確に把握する過程を踏めば、ジェンダー格差やジェンダー平等の問題は、いや応なしに教育の重要課題として浮上してくる可能性が大きく、課題への方策検討においても、その実施可能性や効果を考えるに地域特性を考慮せざるを得なくなるとも言える。

第二に、5事例の比較・総括を活動や効果の持続性との関連で「開発の三要素」<sup>83</sup>と「制度化」側面でも行っておきたい。開発の三要素とは資源、規範、組織であるが、これを議論の一機軸とするのは、いかなる（集団）活動も目的を達成するためこれら三要素を必要とし、それらの充足

表4-2 各事例が働きかけた要素とその程度

	開発の三要素						制度化
	資源				規範	組織	
	人	物	金	情報			
モロッコ							
アフガニスタン							
カンボジア	奨学制度						
	識字教室						
ザンビア							
ベトナム	社会化政策						
	CLC						

の規範はジェンダー関連の規範

出所：筆者作成。

<sup>83</sup> 開発の三要素に関しては、「参加型地域社会開発（Participatory Local Societal Development: PLSD）」についての大濱・菅原（2002）を参照。

程度と様式は、活動の成果に大きく影響すると考えるからである。人的、物的、経済的、情報関連「資源」は、それらを調達、配分、活用する「組織」(主体)がなければ何も有用な価値を生み出さない。また組織には目的達成に向けてその活動を方向づけ、構成員の行動を律していく「規範」というものが必要になる。「制度化」とは、活動が関係者間で公式のものとして認められ、それらの間の関係や役割分担、その見直し・調整メカニズムが定式化されていくことをここでは指す。制度化は、活動やその効果の持続発展性を担保する上で重要な要素である。こうした議論を基に、前述した5事例が働きかけた要素と、活動の制度化の度合いを簡単にまとめたものが表4-2である。なお、ここでいう「規範」はジェンダーに関する規範であることに留意されたい。

開発の三要素との関係ではすべての事例が何らかの形で資源に働きかけている。特に、モロッコとアフガニスタンの事例は、学校施設建設や女子への奨学金支給のため資材・資金の調達や、教室キットや文房具キットの全国規模での配給という物的、経済的資源側面を最重視したものであった。

これに対し、ザンビアの事例は、教員養成学校の学生(教員の卵)に対する研修活動ということで人的資源に焦点を当てたものであった。これらは、資源面の投入・強化を重視したものであるが、カンボジアやベトナムの事例と比べると、資源を持続的に調達、活用する主体としての組織面への働きかけが少ない(モロッコ)、あるいはほとんどない(アフガニスタン、ザンビア)ことが分かる。このことは、これら3事例が、女子教育推進やジェンダー意識を持った教員の育成という明確な目的のもとに資源調達・強化を行ったにもかかわらず、その活動が、ほかの2事例に比し、一過性あるいは局所的なもので終わってしまう可能性を持っていることを示している。実際、モロッコおよびアフガニスタンの事例は、キャンペーン的要素が強く、また、ザンビアでの「ジェンダーと社会変革」ワークショップが実施対象となった教員養成学校のカリキュラムに導入されたのか、ほかの養成学校へも普及されたのかは疑問である。また規範面との関連では、ベトナムの事例以外は、すべて女子教育推進やジェンダー意識の向上を活動目的や指針として明確に打ち出している。よって、4国の事例では、資源の活用・配分(女性への奨学制度)や意識向上メッセージ(女子教育の重要性)、活動内容(ジェンダー研修)、活動の参加者資格や受益者(中退の可能性の高い女子や不就学女子、非識字女性など)に、ジェンダー要素が色濃く反映・影響している。

これに対しベトナムの事例では、教育の質の向上を目指しつつも、地域間格差や階層間格差を招きつつある教育の社会化政策にも、不就学や中退児童さらには成人非識字者に識字教育を実施するCLCにも、ジェンダー配慮やジェンダー平等が活動指針として打ち出されていない。そのため、正規教育における男女別の必修科目の存在や、教育の社会化政策によるジェンダー格差拡大の可能性、さらにはCLCの活動内容や様式、参加者の選考にジェンダー配慮がなされていないにもかかわらず、それらに対する認識や対処が遅れているという実情がある。

制度面から言えば、ベトナムでは、ほかの事例とは異なり、教育の社会化もCLCも政府主導で進められ、全国展開されている。その意味では、教育の質の向上を目指した全日制導入、およびそれに向けてのあらゆる個人・集団の動員活動、さらにはCLCという組織づくりとその運営は、公式制度としてある程度継続性を保証されている。しかしながら、上で述べたように規範面にジェンダーへの視点が欠如しているため、長期的には、これらの政策や組織活動が、ジェンダー格差の解消や平等の確立とは矛盾する結果を生む可能性は否定できない。カンボジアの事例は、女子教育推進という規範を軸に、必要資源を調達・強化し、さらに住民や関係者の組織化を重視したものであった。その意味では、開発の三要素がバランスよく満たされた一例とも言える。しかし、住民の間でその効果や価値が認識され、また女子やその地位に対する見方の変化(ジェンダ

ー平等への一歩)までも引き起こしつつある女子への奨学制度や識字教室活動は、支援NGOの引き上げとともに収束する可能性が高い。それは、支援NGOが行政との連携を図りながらも、これらの活動支援を行政が引き継ぐまでの関係強化と行政側の能力強化がなされず、結果として活動を関係者間で公式のものと認め、定着させる(制度化)までには至らなかったことを意味する。

このように、女子教育やジェンダー平等推進活動の形成・実施にあたり、活動の効果や持続発展性を担保する上で、資源、規範、組織という開発の三要素のあり方の検討と充足、さらには、関係者間の役割分担や関係構築・調整にかかるメカニズムの制度化は肝要である。

次章では、こうした事例の総括にかかる議論も参考にしながら、基礎教育におけるジェンダー格差の解消、ジェンダー平等推進に向けての示唆を提供したい。

## 第5章 提言

本章では前章までの議論を実務に反映するため、基礎教育とジェンダー分野にかかる、案件形成・実施、人材確保・育成、調査研究に関し提言を行いたい。なお、最後に補論として、ジェンダーに配慮した基礎教育案件形成プロセスと検討項目の一例を参考までに示す。

### 5 - 1 案件形成・実施に関する提言

#### 5 - 1 - 1 基礎教育案件におけるジェンダーの視点を入れた包括的アプローチの必要性

すでに第2章において、基礎教育におけるジェンダーの視点の重要性について述べ、また、EFA実現に向けての行動指針であるダカール行動枠組みの内容についても触れた。そこで、重要視され、また課題とされているのは、基礎教育における EFAの実現、ジェンダー格差の解消、そして ジェンダー平等確立という3点である。

この3者の関係は複雑であるが、基礎教育案件の形成にあたっては、このうちどれも検討を免れるものではない。EFAを達成するためには、ジェンダー格差の解消はその大前提となる。他方、ジェンダー格差が無いからといって必ずしもEFAは達成されたとは言えない。それは、例えば、男女の就学率・修了率が同程度に低い水準にある場合は、EFA達成には程遠い状態であるからである（例：東部・南部アフリカ地域）。また、ジェンダー格差も解消され、EFA達成も間近と見られても、教育様式や質・内容面に密接に関係するジェンダー平等が確立されたとも必ずしも言えない（例：ベトナム）。それどころか、カリキュラムや教員の意識がジェンダー・インセンシティブである場合には、EFAが達成されても、学校が不平等なジェンダー関係の再生産・強化の場として機能し、結果、社会におけるジェンダー格差や不平等の問題を温存・深刻化させる危険性も持つ。

したがって、基礎教育分野の案件形成においては、上記の3側面を念頭に置いた包括的アプローチの採用が必要となる。すなわち、基礎教育分野のどんな案件形成においても、EFAの実現、ジェンダー格差の解消、そして ジェンダー平等の3側面を総合的に理解・検討し、そこから抽出される課題群への一連の対処策が、個々に、あるいは相互補完的にこの3側面に貢献できるようなプログラム、プロジェクトの組み方を考えていくことが肝要であろう。

#### 5 - 1 - 2 地域特性の把握と配慮の重要性

地域特性の把握・配慮は、対象社会の基礎教育事情の特殊性や優先課題の選択、それへの適切かつ効果的な政策や対処法の考案、さらにはそれらの実施可能性を社会の受容性との関係で見極めるために重要となる。

低い就学率あるいは修了率や、ジェンダー格差、ジェンダー不平等の問題は多くの国で見られる現象である。しかし、そうした類似現象の背景やそれを引き起こす原因は、対象社会の置かれた状況により異なる（例：紛争後のアフガニスタンと平時にあるモロッコ）。そのため、そうした課題への対処にも異なるものが要求される。同時に、複数の社会で類似の対処法が考案・検討される場合にも、政治や文化状況によりそれらの社会的受容度は異なることが予想され、故に、その実施可能性や実施形態に大きく影響すると考えられる。

また、ジェンダー平等推進は、ラディカル・フェミニストの批判にも見られるように、欧米型

の男女平等、ジェンダー観を無意識のうちに普遍として押し進めてしまう危険性を孕む。さらに、ジェンダー平等推進は男女間の権力・権限関係に少なからず影響を与えるため、関係者間で文化摩擦や政治問題を引き起こす可能性も少なくない。権利の伸長、平等の確立は、どの社会でも希求されるものであろうが、男女の権利やジェンダー平等の意味するところは、社会や集団の置かれた状況や歴史・文化に大きく左右される。そのため、ドナー側の価値観の安易な押し付けとならないよう、権利や平等の意味を対象社会や集団の置かれた政治的・社会的・文化的文脈の中で模索することが肝要である。また、権利や平等の実現に向けての方策も、対象社会の政治・経済・文化状況との整合性やその関連での社会受容度を見極めなければ、反対勢力の抵抗により実施が不可能となるばかりでなく、便益を享受すべきグループに思わぬ被害が及ぶ可能性もある。そうした危険性を避ける上でも、地域や社会特性へのまなざしは基礎教育とジェンダーに関し、なくてはならないものであろう。

### 5 - 1 - 3 能力育成を重視した案件形成・実施の重要性

対象社会の能力向上を目指した政策・事業の立案・実施は、導入される政策や事業実施、およびその効果の持続可能性を担保するのみならず、社会の他側面にもその波及効果を及ぼす可能性を持つものである。

世界各地で児童の就学促進やジェンダー格差の解消、ジェンダー平等推進に向け様々な取り組みがなされている。しかし、前章でも一部触れたように、その意図や努力にもかかわらず、財政難や組織・制度の未整備などにより、活動が一過性のものとなり（例：アフガニスタンの事例）、また局部的効果しか持たない（例：ザンビアの事例）などの限界を持ち、外部支援が途絶えたとともに活動もその効果も収束する案件事例は少なくない。こうした事態を少しでも回避し、持続的、安定的にジェンダー格差の解消およびジェンダー平等推進を伴った基礎教育の拡充がなされていくためには、教育支援の準備段階から相手社会や集団の能力構築に主眼をおいたアプローチが必要となろう。

そのためには、前章で取り上げた「開発の三要素」（資源、規範、組織）の充足状況や様式の検討・強化は、基礎教育案件の形成・実施には無視できないものである。教育に関しては、従来資源供与（教育施設建設、資機材供与）や強化（研修）が重視される傾向があったが、それらを活用する主体としての組織の強化や、活動を方向づける規範面にジェンダー側面を反映させることにも同時に取り組む必要がある。さらに、家庭 - 地域社会 - 行政 - 市場（企業） - 市民社会（NGO）といった異なる関係者間の役割分担や連絡・調整メカニズムの定式化を含めた「制度化」側面も教育案件の形成段階から考慮されていく必要がある。特に、今後は最終的受益者（児童）と密接な関係にある家庭や地域社会の能力強化を行うノウハウの蓄積を持つNGO（特にローカルNGO）や、従来技術協力分野では相対的に軽視されてきた市場の役割を積極的に評価し（例：モロッコ、ベトナムの事例）、それらとの連携・活用による対象社会の能力強化を図る方向が模索される必要がある。

### 5 - 1 - 4 案件形成・実施上の留意点

#### (1) 参加型アプローチ

すでに多くの分野でその重要性が強調されているが、案件の形成、実施、モニタリング・評価にあたっては、一貫して参加型アプローチが不可欠である。最終的受益者である児童（男子・女子）に限らず、その保護者、学校・教育行政関係者や地域住民などの経験・意見を尊重し、かつ

事業の一連のプロセスに積極的な関与を促すことは以下の点で重要である。すなわち、関係者の問題意識高揚と事業のオーナーシップ、地域特性の把握と事業への反映、中長期的に活動を中心的に担う主体としての能力育成の観点からである。

## (2) 学習プロセスアプローチ

地域特性の把握や関係者や対象集団の能力育成は一夜にして成されるものではない。またそれらを鑑みながら検討する効果的な方策やその実施様式も案件形成段階ですべてが決定されてしまうわけではない。対象社会は、その構造においても、社会関係においても案件形成時の短期調査の繰り返しのみで把握可能なほど単純ではなく、また社会（ジェンダー関係や権力関係を含めて）は常に変化するものである。そのため、事業実施段階に入ってからでも、受益者を取り巻く社会状況を理解する努力を怠らずに、その理解の深化や変化の中で、選択された方策の社会への適合性や効果を確認し、必要があればプロジェクト・デザイン・マトリックス（Project Design Matrix: PDM）の抜本的な見直しを行う学習プロセスアプローチが重要である。

## (3) モニタリング・評価

すでに述べたように基礎教育に関しては、ダカール行動枠組みにもあるようにすべての案件について、EFA、ジェンダー格差の解消、ジェンダー平等を図ることが期待されている。それ故、PDM上のプロジェクト目標が、例えば女子の初等教育修了率の上昇というジェンダー格差解消を目指すものであっても、モニタリングや評価においては、EFAやジェンダー平等へのインパクト（正負）についても、同時に把握することが望ましい。この3側面は密接に関連するものであるため、基礎教育案件事業の評価にあたっては、その一面だけを検討することは不十分とも言える。また、PDMのモニタリング指標からは外れる可能性も高いが、モニタリングや評価において、活動参加によるインパクト（正負）についての受益者（であり活動の主体者）自身の意見（定性的評価）をすくい取る作業も必要であろう。

## (4) 受益者・関係者の負担への配慮

不就学児童に対する就学促進や、中退の可能性の高い児童への就学継続の説得は、その児童の性別にかかわらず、児童の置かれた状況を十分に考慮し、児童やその家庭への負担を増加させることを避けるよう留意することが重要である。途上国の多くの児童は、家庭内外の様々な労働に従事せざるを得ない場合が多く、基礎教育を受けることが権利であっても、そうした状況への配慮無しに就学促進を推し進めることは、単に彼/彼女らの時間的、精神的負担増を意味するにすぎない場合もある。女子（男子）教育促進やジェンダー平等を図る具体的方策については、表A3にその一例を掲げているが、例えば就学促進と並行して、学校に弟妹の面倒を見てもらえる簡易施設を設けたり、また、家族に対する収入向上スキームを実施するなどして、児童の就学による本人および家族への負担やマイナス影響を軽減する工夫をすることが重要である。さらに、教育提供様式や教育内容も地域や児童の置かれた環境に適したものとすることが肝要であり、カリキュラムの柔軟性やノンフォーマル教育の可能性も検討すべきであろう。また女子教育推進やジェンダー平等確立を目指した事業は、家庭やコミュニティ内の女子への見方や地位に変化をもたらし、結果、ジェンダー関係にも影響することが予想される。こうした変化は望まれるものであると同時に、時として、家庭やコミュニティ内での男女間のいさかいの原因ともなり、場合によっては暴力に発展する場合もある。こうした点にも留意し、(3)のモニタリング・評価



とも絡めて、継続的に状況変化とその対応を検討する努力が求められる。

## 5 - 2 人材確保・育成

### 5 - 2 - 1 人材確保

人材確保との関係では、教育およびジェンダーの専門家に加え、案件形成・実施における地域特性の把握・考慮のため、地域に精通した専門家や人類学・社会学分野の人材の登用も考慮すべきであろう。特に、歴史・文化、社会状況に照らし合わせ、対象社会や集団のジェンダー概念やジェンダー平等の中身を読み解くノウハウや経験を持つ人材の確保・活用は重要である。

また、就学や就学継続が困難な児童を対象とした活動、例えば、彼/彼女らの生活様式により適したカリキュラムや授業形態の検討や試行に関しては、日本の夜間中学校の現役教員やかつてそうした場で教鞭をとっていた人々の経験や知識に頼ることも有益と思われる。

さらに、案件の形成・実施にあたっては5 - 1 - 4の留意点との関連で、事業予定地域・実施地域に継続的に滞在・生活する、あるいは足しげく通う人間が必要となる。それは、地域特性や複雑な社会状況を理解するためにも、またそこに住む人々の視点から様々な現象を解釈するためにも、対象地域で生活者としての経験を蓄積し、その人々と関わり、信頼関係を築くことが前提となるからである。そのため、広い意味での（PDMに限定されない）状況モニタリングと、対象地域とプロジェクトの橋渡しを行う機能を持つポストを設けると同時に、そうしたポストへの専門家の登用、あるいは、青年海外協力隊（JOCV）やローカルスタッフの職務にこうした機能を加えることも積極的に検討すべきであろう。

### 5 - 2 - 2 人材育成

すでに指摘したとおり、EFAの実現、ジェンダー格差の解消、ジェンダー平等の確立には密接な関係があるため、すべての基礎教育案件の形成・実施においてジェンダー側面が例外なく検討される体制がJICA内に構築されることが望ましい。その素地作りとして、まずは人材育成面において、基礎教育とジェンダーに関する2種類の研修が実施される必要がある。

第一は、基礎教育とジェンダーに関するオリエンテーション研修であり、これは、国内外で様々なJICA事業に携わる人々に、基礎教育とジェンダーの関係・重要性に関する認識と理解を求めるものである。第二は、本分野の活動に専門的に関わる人材を育成するためのものである。そのため、現在別々に実施されている教育およびジェンダー分野の専門家養成研修や海外からの研修員受入に限らず、EFA実現の大きな疎外要因となっている貧困関連の研修にも、基礎教育とジェンダーが重要研修項目として組み込まれていく必要がある。さらに、5 - 1 - 1で取り上げた地域特性や継続的モニタリングの重要性との関連でも、JICA在外事務所のローカルスタッフやJOCV隊員に対し、基礎教育とジェンダー研修および人類学や社会学の手法を取り込んだ定性的調査についての研修がなされることが望ましい。

### 5 - 3 調査研究

調査研究に関しては、次の2点を提示したい。まず上記研修を進めるための教材開発が望まれる。そこでは、カリキュラムや内容のみならず、方法論も十分に検討される必要がある。第二に、JICAと国際協力銀行（Japan Bank for International Cooperation: JBIC）の統合を念頭に、現在までの2機関の基礎教育案件を（草の根無償含む）個々の事業の目標達成との関係からではなく、EFA、ジェンダー格差の解消、ジェンダー平等推進の3側面から総合的に評価・検討し、成果と課題を明らかにすることが重要である。こうした調査研究は、本分野における今後の方向性を示すと同時に、無償、有償、技術協力という異なるスキームの連携の可能性や、ジェンダーに配慮した基礎教育の拡充におけるNGOや市場の役割、また、それらとの協調について示唆を与えらると思われる。こうした研修教材および調査研究は、在外事務所での活用や現地語への翻訳作業を考え、でき得る限り、英語版も（あるいは英語で）作成されることが望ましい。

以上、基礎教育とジェンダーにかかる案件形成・実施、人材の確保と育成、調査研究についての提言を行った。ここでの提言が実務に生かされることにより、男女を問わず、教育の権利を享受し、個人の持つ潜在能力を少しでも実現できる社会づくりに今後の国際協力が貢献できるよう切に願うものである。

# 補論：ジェンダーに配慮した基礎教育案件の形成プロセスと 具体的方策の一例

ここでは、プログラム・アプローチを念頭に、いかにして対象社会の特徴や問題を把握し、基礎教育とジェンダーに関し、実施可能な対処策を考案し得るのかにつき、そのプロセスと検討項目、具体的方策の一例を参考までに示す。

プロセスに関しては、通常の国際協力事業と同様に、現状分析 案件形成 実施という手順を踏むが、以下案件形成に至る前2ステージについて説明を加えたい。

## 1. 現状分析

この段階では、地域や社会の特性把握を重視しながら教育とジェンダーに状況把握、課題の抽出と先鋭化、そしてそれらに対する可能な対応策案を考案する。表A - 1はそのプロセス((1) ~ (4)の順)と各ステージでの検討項目を例示したものである。

表A - 1 地域・社会の特性把握を重視した現状分析のプロセスと検討項目例

(1) 教育事情 (様式ごと)		教育にかかる地域・社会特性把握						(4) 可能な 対処策案	
		(2) 教育事情に影響すると思われる他側面の 状況				(3) ジェンダー格差・不平等の要因			
		政治	社会	宗教・文化	経済	アクセス面			
フォー ー マル	就学・修了率 ジェンダー格差 ジェンダー平等	武力紛争  和平・ 復興期  平常時	インフラの 壊滅状態  難民・避難民 障害者  HIV/AIDS  カースト  民族構成  自然災害 被災者	男子尊重 父権制  イスラム 原理主義  カトリック 教条主義  言語  通過儀礼・ 女子割礼、 慣習 早婚、 婚資金)	成長・貧困 程度  労働・雇用 状況  市場経済化  地域間・集 団間格差	需要側	供給側	カリキュラム・ テキストのジェ ンダーバイアス	表A - 3 を 参照
						(経済的) 貧困、児童 労働	教育にかかる コスト	ジェンダー差別 への不言及	
						(社会的) ジェンダー	学校数・通学 距離	知の体系におけ る西欧・ジェン ダーバイアス	
ノン フォー ー マル	有無、提供者、 規模、教育方 針・ジェンダー 観、様式、参加 者、フォーマル 教育との関係					社会通念、 伝統・慣習  (政治的) 紛争と後遺症  (その他) HIV/AIDS、 妊娠、周縁化	教育施設の不 備  学校の安全性	教員のジェン ダー  教員のジェンダ ー意識  健全な性教育の 有無	
イン フォー ー マル	有無、提供者、 規模、教育方 針・ジェンダー 観、様式、参加 者								
参考となる章		第2章 地域別傾向				第3章 障害要因		第4章 事例	

出所：筆者作成。

### (1) 教育事情：教育にかかる大まかな問題把握

途上国の統計には不備や不正確な点も少なくないが、既存の教育統計から基礎教育とジェンダーにかかる傾向をつかみ、そこから対象社会の抱える教育問題の特徴を大まかにつかむことは可能である。例えば、全般的(男女ともに)就学促進が課題なのか、それとも中退阻止が課題なのか、あるいは、就学・修了率におけるジェンダー格差が大きい場合、女子教育推進が課題なのか、さらには、就学・修了率とも高く、ジェンダー格差も小さい場合は、不就学児童・集団の特定と

表A - 2 既存の統計による教育の大まかな傾向と問題把握（参考例）

国の例	傾向 アフガニスタン	傾向 モリタニア	傾向	傾向 クウェート	傾向 カンボジア	傾向 アルゼンチン	傾向	傾向 ポーランド	
基礎統計	就学率	低	低	低	低	高	高	高	
	修了率	低	低	高	高	低	低	高	
	ジェンダー格差*	大	小	大	小	大	小	大	
基礎統計の傾向から見当可能な教育の優先課題	就学促進、中退阻止、特に女子重視**。	男女就学促進・中退阻止。	就学促進、特に女子。	男女の就学促進。	中退の阻止、特に女子重視。	男女の中退阻止。	女子教育推進、ジェンダー平等。	不就学児童・集団特定と教育推進、ジェンダー平等。	
ジェンダー平等	要検討。教育内容・質にジェンダー・バイアス、ジェンダー不平等が多く存在する場合には、それも課題として把握。ただし、それへの対処は上の問題対処と同時並行的に行うのか、あるいは後から行うのか、さらには様式、内容については表A - 1(2)の政治、社会、阻害要因などの分析と絡め判断する必要あり。								
その他特記事項	例：地域間、集団間（民族間、階層間）格差など。								

\* ここでのジェンダー格差は、主に就学率、修了率における男女間の差を言う。

\*\* 女子教育が遅れているという一般的傾向から、ジェンダー格差が大きい場合には、課題の一つとして女子重視という記述をしているが、社会や集団によっては教育において男子が不利な状況にある場合もあるので、状況により読み替えが必要。

出所：筆者作成。

働きかけが課題なのかといった具合である。表A - 2は、就学率、修了率、それらにおけるジェンダー格差の関係から、対象社会の教育の優先課題と思われる点を整理したものである。しかし、こうした統計のみからの問題抽出は、先にも述べた統計の質の問題、さらには、ジェンダー格差には触れても、ジェンダー平等という教育の内容・質の面には触れられないため、教育関係者への聞き取り、さらには学校、コミュニティ、就学・不就学児童家庭訪問などにより得られる定性的データにより、統計により見当をつけた優先課題を適宜修正、再確認することが肝要であろう。

正規教育については、上述の基礎統計などにより状況および問題把握が大まかになされるが、加えて、ノンフォーマル（正規の基礎教育課程ではないが、組織化・制度化されているもの）およびインフォーマル（正規の制度外にあり、かつ家庭学習など組織化・制度化されていないもの）教育の有無・実情についても把握しておくことが必要である。ここでは少なくとも、提供者、規模、教育方針・ジェンダー観、提供様式、参加者、正規教育との関係などが把握される必要がある。特に宗教色の濃いノンフォーマル・インフォーマル教育の場合は、ジェンダー平等に関し、促進要因となる場合もあるが、逆にイスラム原理主義や教条的カトリシズムは、女子教育や健全な性教育・HIV/AIDS教育との関連で阻害要因ともなるので注意が必要である。

## (2) 教育事情に影響する教育分野外の要素：教育課題の背景理解

ここでは第2章の地域別傾向にかかる議論も参考にしながら、現在の教育事情に大きく影響していると思われる要素を抽出することが肝要である。政治分野では、対象社会が戦時下にあるのか、和平・復興期にあるのか、あるいは平常時にあるのかにより、同じように低い就学率を示す国の間でも、その原因や必要とされる方策は異なる（例えば、資源供与型、インフラ整備、移動式教室、アドボカシー重視型など）。また、それと関連する面もあるが、例えば、教育受益対象者に難民・避難民が多いのか、障害者やHIV/AIDS、被災者が多いのか、あるいは不就学児童に

カーストや民族要素が関係していないかなど、社会的側面の検討も、同じ教育課題（例えば、女子教育推進）の裏にある異なる背景の理解や必要となる施策の検討に必要となろう。さらに、現在の教育事情に色濃く反映されていると思われる宗教・文化的要素の把握も重要である。これには、先述したイスラムやカトリシズムに関連する保守主義に加え、女子教育やジェンダー平等推進を阻む通過儀礼や慣習、さらには言語問題などが含まれる。また経済成長や貧困の程度、経済面での地域間格差や市場経済化の影響など教育の現状や課題に強く作用していると考えられる経済的要素の抽出も忘れてはならないだろう。これらは、対象社会の教育課題とその背景をより深く理解し、また効果的な施策を考案し、その実施可能性や社会的受容性を検討するために不可欠である。

### （３）課題のより詳細な検討：ジェンダー格差・不平等要因

ここでは、対象社会の教育課題、特にジェンダー格差・不平等課題をより詳細に検討し、その原因と本質を見極めることが求められる。ジェンダー格差や不平等は多くの地域で類似した現象を呈するが、その背景・原因は社会により異なる。そのため、第３章で展開した議論を参考に、上記（２）の議論と重複するところもあるが、教育のアクセス面と内容・質の両面から、対象社会のジェンダー格差・不平等を形成する要因を特定する必要がある。アクセス面については、家庭にかかる需要側の要因として、貧困や児童労働の必要性などの経済要因、ジェンダーに関する社会通念や伝統・慣習などの社会・文化的要因、紛争や地雷の影響などの政治的要因に加え、HIV/AIDSや妊娠の問題、さらには周縁化された集団に関わる要因なども検討される必要がある。

### （４）可能な対処策案の考案

以上の（１）から（３）を検討・考慮した上で、対象社会の教育課題への対処を可能とする一連の方策が考案・検討されなければならない。課題との関連での具体的方策については、表A - 3に例示するので参考とされたい。こうした一連の方策案の中から、対象社会の状況を考慮し、効果・社会受容性・持続性の観点から、適した方策の選択と、その組み合わせのあり方が検討される必要があるが、その点については次の案件形成のところで述べる。

表A - 3 ジェンダー格差の解消、ジェンダー平等推進に向けての具体的方策例

課題	具体的方策例
学校施設関係課題	学校施設の増大、（通学距離短縮のための）より偏狭な立地での学校建設、男女別トイレの建設、学校の塀の整備、モスクや教会などの宗教施設などの学校としての利用
教育制度関連課題	（通学距離を長くしないための）複式学級の採用、男女別学の検討・促進
教員のジェンダー、ジェンダー意識・態度	女性教員の雇用促進（特に農村） 教員養成・現職教員に対するジェンダー研修・訓練、教員の女子の学習能力に対する偏見の是正、（進路との関連で）専攻科目に関するジェンダー偏見の是正（例：理数科系） 女性のリーダーシップの促進（長は男子というような固定観念の是正） 学級内外での空間や機材の男女平等な使用の促進、学校におけるセクシャルハラスメントの根絶、教員・学校関係者・生徒の性差別的な言動の是正
カリキュラム・テキストのジェンダー・バイアス	カリキュラム・教材開発における平等な（対象社会の社会・文化的文脈上の）ジェンダー像の提示、男女別教科の廃止、教科書作成者・業者に対するジェンダー配慮研修
貧困・経済負担	制服の無償化（制服の廃止） 奨学金制度、学校給食制度の創設
貧困・児童就労	中退を阻止するためのフレキシブルな学習プログラムの採用、児童の日常生活に即したカリキュラム内容の適正化、退学者のための夜間やその他のノンフォーマル教育の実施、ノンフォーマル教育と正規教育とのブリッジングの検討・制度化
貧困、家庭内児童労働	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） 家庭労働軽減のための技術協力や資材の提供（例えば、燃費のよいかまどなど） 家庭の年間労働サイクルに合わせた学事暦の採用、家庭の日間労働サイクルに合わせた時間割の採用
妊娠・HIV/AIDS	奨学金の妊娠抑制のための活用、妊娠抑制のための啓発・キャンペーン、妊婦および幼い母への教育機会の提供への配慮、健全な性教育の提供（HIV/AIDS教育含む）
保護者・地域社会の啓発	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、アドボカシーにおける地域・宗教的指導者の役割の重視、女子教育の重要性を伝えるリーフレットや掲示物の作成・活用
行政機構の能力育成	男女別の教育統計データの整備、国家開発計画・教育計画における女子教育振興の明記、女子教育政策・研究担当部局の設置、女子教育専門家（行政官・研究者）の育成、女子を含む就学適齢児童の就学義務の法制化

\* 状況や地域により上の表の女子・女性は、男子・男性に置き換えが必要。  
出所：黒田（2001b）pp. 55-56を参考に筆者作成。

## 2. 案件の形成

このステージでは、上で特定された一連の導入可能な対処策を、社会受容性と対象社会の能力側面から実施可能性を検討・強化すると同時に、異なる対処策を有機的に連携させ、より持続的・複層的効果を持つ案件とすることが求められる。

### （1）試行可能な対処策の社会受容性の検討

方策の導入・実施に関する実現性を、反対勢力の存在やその程度、さらには1-(2)で考慮した当該社会の政治、経済、社会、文化的状況との関連で注意深く検討する必要がある。こうして一連の方策の中から、その実施可能性を受容度との関係で検討した上で、効果的な方策が選択される必要がある。また、受容度を高めるため、関係者間での十分な協議や宗教指導者やメディアなどによる啓発活動を方策の一部として組み込むことなども考慮される必要がある。

### （2）対象社会の事業運営能力の把握と強化

同時に一連の方策案を、対象社会の事業運営能力との関連で検討し、それらの実施可能性を見極める必要がある。その見極めにあたっては、すでに触れた開発の三要素（資源、規範、組織）の充足状況や有り様を確認することが肝要である。同時に、事業運営を直接・間接に担っていく

組織やアクター（児童、家庭、コミュニティー、行政、NGO、市場など）間の関係の検討が必要となる。その上で、現状では対象社会における方策の実施可能性が低いと判断される場合には、そうした方策を案件内容からはずすか、あるいは、三要素の補充・強化や、関係者間に望まれる役割分担や連絡・調整メカニズムを構築する活動を案件に盛り込むことが検討される必要がある。

### （3）方策（活動）間の有機的連携

このようにして、課題への対処効果、社会受容性や対象社会の能力との関係で、方策群が選択され、また形成されるが、これらの方策は個々ばらばらに導入・実施されるのではなく、なるべく相互補完的・補強的な効果を持つよう案件形成において工夫される必要がある。さらに、これらの方策群を一つのプログラム、あるいはプロジェクトとし、全体としてより大きな成果が得られるよう、JICA（+JBIC）の様々なスキームを複合的に組み合わせることが検討されなければならない。例えば女子教育推進に関しては、インフラ整備として無償での女子トイレ建設資材を提供、その建設をJOCVの村落開発の一環としてfood-for-workあるいはcash-for-work様式で実施することによりコミュニティーに対する啓発活動や児童の就学による家庭への経済的負担の軽減を同時に行ったりすることが考えられる。さらに教育省への個別専門家派遣を組み合わせることで、教育とジェンダーに関する教員研修やカリキュラム改定などへの支援も可能となるであろう。このように、案件の効果、持続可能性を高めるために、必要とされる方策が相互補完的・補強的に作用するよう、異なるJICA（+JBIC）スキームを有機的に連関させ活用することが重要であろう。

## 参考文献

- 潮木守一（2006）「ベトナムの初等教育の現状と課題」潮木守一編『初等教育の普遍化戦略に関する事例研究：ベトナムの事例』pp. 1-36、平成14～17年度科学研究費補助金研究成果報告書
- 大濱裕・菅原鈴香（2002）『参加型地域社会開発（PLSD）の基本枠組と視点、及びそれに基づく評価枠構築にかかる研究』日本福祉大学福祉社会開発研究所、日本福祉大学
- 織田由紀子（2001）「ジェンダーと開発の視点から：アクセスもエンパワメントも」佐藤尚子編『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』pp. 36-45、広島大学教育学部
- 勝間靖（2003）「女子教育拡充の加速化～ミレニアム開発目標へ向けたユニセフの教育開発戦略」『国際教育協力論集』6(1) pp. 35-41
- 黒田一雄（2001a）「発展途上国における女子教育の教育経済学的考察」佐藤尚子編『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』pp. 26-35、広島大学教育学部
- （2001b）「発展途上国における女子教育振興の具体例」佐藤尚子編『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』pp. 55-57、広島大学教育学部
- （2005）「序章：国際教育協力の潮流」黒田一雄・横関祐見子編『国際教育開発論：理論と実践』pp. 1-15、有斐閣
- 黒田一雄・横関祐見子編（2005）『国際教育開発論：理論と実践』有斐閣
- ケア・インターナショナル・ジャパン（2006a）『サマキクマール プロジェクト：カンボジア国プレイベン州におけるCARE女子教育プログラムを制度的に支援するための強化戦略』ケア・インターナショナル・ジャパン
- （2006b）サマキクマール 女子教育プロジェクト終了報告会配布資料、サマキクマール プロジェクト終了報告会
- （2006c）「女子教育事業サマキクマール（JICA草の根技術協力事業）」  
([www.careintjp.org/internationaljapan/internationaljapan-ca\\_1.html](http://www.careintjp.org/internationaljapan/internationaljapan-ca_1.html) 2006/11/6 アクセス)
- 佐藤尚子編（2001）『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』広島大学教育学部
- 中井俊樹（2006）「ベトナム初等教育における地域間格差」潮木守一編『初等教育の普遍化戦略に関する事例研究：ベトナムの事例』pp. 107-121、平成14～17年度科学研究費補助金研究成果報告書
- 日本ユネスコ協会連盟（2005）『JICA草の根技術協力事業：ベトナム社会主義共和国北部山岳地域コミュニティ学習センター普及計画事業報告書』
- 野田真里（2007）「ベトナムにおける「教育の社会化」政策と地域社会の活動」潮木守一編『初等教育の普遍化戦略に関する事例研究：ベトナムの事例』pp. 122-139、平成14～17年度科学研究費補助金研究成果報告書
- 浜野隆（2005）「初等教育」黒田一雄・横関祐見子編『国際教育開発論：理論と実践』pp. 82-102、有斐閣
- （2006）「ベトナムの初等教育政策の動向」潮木守一編『初等教育の普遍化戦略に関する事例研究：ベトナムの事例』pp. 37-50、平成14～17年度科学研究費補助金研究成果報告書
- 水野敬子（2001）「ジェンダーに配慮した初等教育協力：グアテマラ女性教育パイロットプロジェクトの定量的分析」『国際協力研究』17(1) pp. 9-22
- （2001）「平等なジェンダーの構築における初等教育の意義と課題：開発途上国の女子教育推進における教員の役割」『国際開発研究』10(1) pp. 35-54
- 結城貴子（2005）「ジェンダーと教育」黒田一雄・横関祐見子編『国際教育開発論：理論と実践』pp. 178-188、有斐閣



- Bo Giao Duc Va Dao Tao cua Viet Nam (2006) *Hoi Nghi Trien Khai Du An*.
- Brush, L. et al. (2002) *Description and Analysis of the USAID: Girls' Education Activity in Guatemala, Morocco and Peru*. USAID: Washington, D.C.
- Coombe, K. and Kelly, J. (2001) *Education as a Vehicle for Combating HIV/AIDS*. UNESCO: Harare.
- Department of Planning of Ministry of Education, Youth and Sport of Kingdom of Cambodia (1998) *Survey on Girl's Education in Cambodia*.
- DevTech Systems, Inc. (2003) *Gender Assessment for USAID Morocco*. USAID: Morocco.
- Human Rights Watch (2006) *Failing Our Children: Barriers to the Right to Education*. Human Rights Watch.
- King, E. M. and Hill, M. A. eds. (1993) *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits and Politics*. Johns Hopkins University Press: Baltimore and London.
- Le Ngoc Hung (2006) *CLC Gender-responsible Needs Assessment in Vietnam (Final Report Draft)*. UNESCO.
- Leach, F. (1998) Gender, Education and Training: An International Perspective. in Sweetman, C. ed. *Gender, Education and Training*. Oxfam: Oxford, pp. 9-18.
- Lee, W. (2002) *Equity and Access to Education: Themes, Tensions and Policies*. University of Hong Kong: Hong Kong.
- Longwe, S. H. (1998) Education for Women's Empowerment or Schooling for Women's Subordination? in Sweetman, C. ed. *Gender, Education and Training*. pp. 19-26. Oxfam: Oxford.
- Manzoor Ahmed and Chowdhury, R. (2005) *Partnership for Quality with Equity*, a paper presented in "Gender, education and development: Beyond Access seminar" held in Dhaka. 31 Jan. - 1<sup>st</sup> Feb. 2005.
- Ministry of Education and Training of Viet Nam (1999) *Appeal: Pilot Project on promoting community learning centres (CLCs) in Viet Nam*.
- Miske, S. (2005) *Scaling Up Good Practices in Girl's Education: Report of the UN Girls's Education Initiative Policy Consultation held in Nairobi, Kenya, 23-25 June 2004*. Commonwealth Secretariate: London.
- Mitchell, C. (1994) *A Research Agenda on the Girl Child*. UNICEF: Lusaka.
- (1995) *Curriculum-in the-Making*. Ministry of Education of Zambia, UNICEF.
- National Federation of UNESCO Association in Japan (2003) *Final Report: Project for Promotion of Adult Literacy in the Northern Mountainous Region*.
- Ramachandran, V. (2004) *Fostering Opportunities to Learn at an Accelerated Pace: Why do girls benefit enormously?* UNICEF.
- Salazar-Volkman, Christian (2004) *A Human Rights-Based Approach to Programming for Children and Women in Vietnam: Key Entry Points and Challenges*, UNICEF Viet Nam: Hanoi.
- Schultz, T. P. (1993) Returns to Women's Education. in King, E. M. and Hills, M. A. eds. *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits and Politics*. The Johns Hopkins University Press: Baltimore and London.
- SIPRI (2003) *SIPRI Yearbook: Armaments, Disarmament and International Security*. Oxford University Press: Oxford.
- Stromquist, N. P., Lee, M. and Brock-Utne, B. (1998) The Explicit and Hidden School Curriculum Attainment. in N. P. Stromquist ed. *Women in the Third World: An Encyclopedia of Contemporary Issues*. pp. 17-32. Zed Books: New York.
- UNESCO (2003) *Gender and Education for All: The Leap to Equality (EFA Global Monitoring Report*

- 2003/04). UNESCO: Paris.
- (2007) *EFA Global Monitoring Report 2007*.
- UNESCO Viet Nam (2006) *Assessment of GENIA Activities - the Case of Vietnam (Draft)*. UNESCO Viet Nam: Hanoi.
- UNICEF (2002a) *Afghanistan: Back to School & Children's Health* [Video script]. UNICEF.
- (2002b) *News Note: First supplies distributed to Kabul schools as 'Back to School' campaign picks up speed*. ([www.unicef.org/media/newsnotes/02nn06afghanschool.htm](http://www.unicef.org/media/newsnotes/02nn06afghanschool.htm) 2006/11/6 アクセス)
- (2002c) *Press Release: Huge Logistical Operation Heralds Start of Back-to-School Campaign in Afghanistan*. ([www.unicef.org/newsline/02prafghanistanschool](http://www.unicef.org/newsline/02prafghanistanschool) 2006/11/6 アクセス)
- (2003) *Afghanistan - Country in crisis*. ([www.unicef.org/emerg/afghanistan/index\\_8178.html](http://www.unicef.org/emerg/afghanistan/index_8178.html) 2006/11/6 アクセス)
- (2005) *Gender Achievements and Prospects in Education*. UNICEF.
- USAID (2002) *Activity Data Sheet: Increased Attainment of Basic Education Among Girls in Selected Rural Provinces in Morocco (Vol. 2006)*.

## 略 歴

### 菅原 鈴香（すがわら すずか）

英国サセックス大学開発問題研究所にて修士号取得後、約5年間UNICEFニューヨーク本部、アフガニスタン・カブール事務所などにてモニタリング・評価担当官を務める。その後、3年間、JICAジュニア専門員として国際協力総合研修所調査研究課、およびベトナム事務所に勤務（企画調査員：貧困分野）。以降、実務を離れロンドン大学大学院にて人類学理論を学び直す。その後、名古屋大学大学院国際開発科ほかで「開発と文化」にかかる非常勤講師を務めるとともに、フリーランスコンサルタントとしてOECD/DAC、JICAほかの貧困関連および地域の固有性配慮の重要性に関する調査研究、研修事業、評価活動等に従事。2003年5月から1年間、JICAキャリアプロGRESS制度を通じてベトナムの山間地にて貧困、環境、文化にかかる参与観察型人類学調査を実施。現在、フリーランスコンサルタントとして活動中。