

論文 / 著書情報  
Article / Book Information

題目(和文)	ジェンダーを中心とする格差是正に配慮した教育協力に関する研究
Title(English)	
著者(和文)	水野敬子
Author(English)	
出典(和文)	学位:博士(学術), 学位授与機関:東京工業大学, 報告番号:甲第4958号, 授与年月日:2001年12月31日, 学位の種別:課程博士, 審査員:
Citation(English)	Degree:Doctor (Academic), Conferring organization: Tokyo Institute of Technology, Report number:甲第4958号, Conferred date:2001/12/31, Degree Type:Course doctor, Examiner:
学位種別(和文)	博士論文
Type(English)	Doctoral Thesis

学位論文

ジェンダーを中心とする格差是正  
に配慮した教育協力に関する研究

---

平成 13 年 12 月

東京工業大学大学院  
社会理工学研究科  
人間行動システム専攻

水 野 敬 子

# 目次

---

用語の解説 .....	V
第1章 序論 .....	1
1.1 本研究の背景 .....	1
1.1.1 「人間開発」と教育 .....	1
1.1.2 教育とジェンダーを巡る現状と国際社会の動向 .....	3
1.1.3 教育の「普及」と「質」に関する議論 .....	5
1.1.4 ジェンダーを中心とした格差是正へのアプローチ .....	6
1.2 本研究の目的と概要 .....	7
1.3 本論文の構成 .....	9
第2章 開発における教育とジェンダー .....	11
2.1 はじめに .....	11
2.2 開発における教育へのアプローチの変遷 .....	12
2.2.1 開発における教育の役割や目的へのアプローチ .....	13
2.2.2 基礎教育の普及へのアプローチ .....	14
2.2.3 教育の質へのアプローチ .....	17
2.3 開発における女子教育へのアプローチ .....	21
2.3.1 開発における教育とジェンダー .....	21
2.3.2 女子教育の効果 .....	23
2.3.3 教育による女性のエンパワメント .....	26
2.3.4 女子教育に関する費用や阻害要因 .....	28
2.3.5 費用や阻害要因への対応 .....	31

2.4	先行研究における課題の整理	33
2.5	本研究による分析の概念	36
<b>第3章 近年における日本の教育協力の傾向と現状</b> ..... 40		
3.1	はじめに	40
3.1.1	1990年以降の日本の教育協力とジェンダーを巡る 政策的動向	41
3.2	教育協力の実施における近年の動向	43
3.2.1	2国間 ODA 全体の傾向	44
3.2.2	技術協力の傾向	44
3.2.3	近年の技術協力の動向と政策目標との整合性	54
3.3	グアテマラ女子初等教育協力の概要	55
3.3.1	案件の特色	56
3.3.2	背景と概要	57
3.3.3	成果と課題	60
3.4	まとめ	66
<b>第4章 グアテマラにおける社会経済と初等教育の現状分析</b> ・67		
4.1	はじめに（背景）	67
4.1.1	ラテンアメリカ・カリブ地域全体の教育概況	67
4.1.2	グアテマラと和平協定	68
4.1.3	先行研究の課題	69
4.2	本章の目的と分析の方法	71
4.2.1	目的	71
4.2.2	分析の方法	71
4.3	社会・経済の現状分析	72



4.3.1	全体的概観 .....	72
4.3.2	経済状況における地域、民族、男女格差 .....	73
4.3.3	農村部労働人口の教育水準と労働形態 .....	76
4.3.4	就労児童の労働形態 .....	82
4.4	初等教育の現状分析 .....	83
4.4.1	和平協定前後の全体的な傾向 .....	83
4.4.2	教育統計に示される地域および男女別傾向 .....	85
4.4.3	学齢児童の活動状況 .....	90
4.4.4	識字率にみる民族および男女格差 .....	91
4.5	初等教育に関する課題 .....	94
4.5.1	全体的な傾向 .....	94
4.5.2	女子教育の推進を阻害する要因 .....	96
4.5.3	和平協定の観点から .....	98
4.6	まとめ .....	100
<b>第5章</b> グアテマラ女子教育パイロットプロジェクトに関する 定量的分析 .....		102
5.1	はじめに .....	102
5.2	分析の目的と内容 .....	103
5.2.1	目的 .....	103
5.2.2	分析の枠組み・概念 .....	104
5.2.3	分析の対象と方法 .....	105
5.3	分析の結果 .....	110
5.3.1	アンケート回答児童の属性 .....	110
5.3.2	プロジェクト目標と男女格差是正へのインパクト .....	113

5.3.3	児童へのインパクトの発現を説明する要因.....	123
5.3.4	教員のジェンダー平等化に対するプロジェクトの インパクト.....	134
5.4	女子教育推進のための環境づくりに向けての今後の課題.....	141
5.4.1	学校レベル.....	141
5.4.2	家庭レベル.....	143
5.4.3	教育行政レベル.....	144
5.5	まとめ.....	145
第6章	本研究の成果と日本の教育協力への考察.....	146
6.1	本研究の成果.....	146
6.1.1	分析結果のまとめ.....	146
6.1.2	本研究による成果.....	149
6.2	日本の教育協力への考察.....	151
6.2.1	優先分野の明確化.....	152
6.2.2	中間（地方）教育行政への支援とアプローチ.....	155
6.2.3	ジェンダーの平等の推進.....	157
6.2.4	実施体制（形成・実施・モニタリング・評価）.....	160
6.3	今後の研究課題.....	163
6.4	おわりに.....	164
参考文献	.....	166
謝辞	.....	178
本研究に関わる業績一覧	.....	180

# 用語の解説

以下に、本論文が取り上げる主要な専門用語や開発概念について、国際協力事業団（JICA）や開発援助委員会（Development Assistance Committee - DAC）による定義に基づいて解説する。

## 1. 人間開発／人間中心の開発- Human Development

開発援助機関を中心とする国際社会において1990年代から主流となっている「開発の中心に人間を据える」ことを強調した開発へのアプローチ。1990年国連開発計画(United Nations Development Program – UNDP)が初めて発表した「人間開発報告書」にて提案された概念で、開発援助の究極的な目標は人間ひとりひとりが豊かで幸福な生活を送ることであるという考え方を明確に示している。

戦後の開発援助は、経済開発に大きく貢献したが、開発の便益は均衡に配分されていない。国家間の格差のみならず、国内の格差は貧困問題の解決をより困難なものとしており、紛争や環境汚染などの要因ともなっているという現実への厳しい認識が背景にある。（JICA年報）

## 2. 女性と開発（Women in Development – WID）

発展途上国においては、経済・社会生活における女性の役割が極めて大きく、開発への女性の参加を確保することは効果的な開発援助の実施にとって重要である。この考えが国連を中心とした一連の女性の地位向上の動きや発展途上国の開発努力を背景にWIDの概念へと発展した。

基本的な考え方は、女性は開発における受益者のみならず、開発の担い手であることに留意し、開発プロジェクトへの女性の参加の確保に配慮した開発援助を進めること、そのために女性のおかれている社会・経済的状況を改善し、女性の全般的な地位向上を促進することにある。（JICA年報）

### 3. ジェンダー

女性と男性の生物学的な性差は普遍である。これに対して「ジェンダー」は、ある社会において、男性と女性それぞれにまつわる経済的、社会的、政治的および文化的な特徴や機会により形成されている社会的性別役割の分類を指す。

ジェンダーは、生物学的性差と異なり、社会や時代により変化することが可能であるという考え方が根底にある。分析の概念としては、なぜ、ある社会において社会的性差が存在、形成されているかについて、社会、文化、政治における様々な要因との相互関係から明らかにすることを目的としている。

大半の社会では、社会的な活動や資源へのアクセスとコントロールの状況、また意志決定への参加の現状は、性別により異なり、概して、資源、機会、意志決定に対する女性のアクセスが男性と比較して制約されている場合が多い。

性別による不平等は、開発の制約要因ともなる。なぜならば、女性が自己の能力を最大限に伸ばし、また、自らや社会のためにその能力を生かすことのできる機会が制限されるからである。ジェンダー、即ち社会的性差および男女間の不平等の現状は、社会によっても時代によっても異なる。こうした差異を認識することにより、社会経済的背景、男女間の関係、およびそうした不平等な関係を変革する可能性を分析することが可能となる (DAC/OECD 1998a- 邦語訳 西谷 2000, p.ii)。

### 4. ジェンダーのメインストリーミング

メインストリーミングは、男女平等の目標を支援するために、北京会議で採択された包括的戦略であり、文字通り「傍流ではなく本流とすること」である。国際協力における女性支援の取り組みの中で、特別なイニシアチブとして捉えられがちであった従来の WID アプローチからより包括的な概念としてのジェンダーアプローチへと移行したことに呼応している。

このメインストリーミングは、(1) 被援助国、(2) 援助事業 (3) 援助機関、という3つの場で推進される。当然、被援助国におけるメインストリーミング、つまり、マクロレベルの援助政策策定から個々のプロジェクトの形成や運営に至る全ての協力活動で、女性も男性と平等な積極的参加を促進し、開発の担い手であることを認識すること、或いは、それぞれの援助活動において女性の抱える問題を把握し、それに対応する解決方法を示すことが必要となる。また、援助そのもの

におけるメインストリーミングを図るためには、援助機関内における手続き、組織そのものにおけるジェンダーの平等のメインストリーミングが不可欠である。

メインストリーミングアプローチは、女性を対象としたイニシアチブを否定するものではない。また、ジェンダーの平等を推進するために、男性を直接ターゲットすることも必要、かつ補完的なイニシアチブである (DAC/OECD 1998a: 邦語訳 西谷 2000, p.iv)。

## 5. ジェンダーの平等

ジェンダーの平等とは、社会的に価値ある財産、機会、資源、および便益を男性と女性が平等に享受することである。ジェンダーの平等は、男性と女性が同じになることを意味するのではなく、機会や生存の可能性が平等であることを示す。ジェンダーの平等・女性のエンパワメントにポイントを置くからといって、全ての社会や文化に適用可能なモデルを提示しようというわけではない。女性と男性双方が男女平等の意味することについて選択する平等な機会があり、その達成に向けてお互いに協力していくということを示す。現在のところ、性別による男女格差が強く残っているため、ジェンダーの平等を目指すために、男女を平等に扱うというのは不十分な戦略である。性別による格差が顕著である状況における平等な扱いは、格差が今後さらに続くことを示す。ジェンダーの平等を達成していくためには、格差を拡大、持続している制度的な慣行や社会的な関係を変革していく必要がある。また、変革のために女性の意見が強く反映される必要がある (DAC/OECD 1998a: 邦語訳 西谷 2000, p.ii)。

# 第1章 序論

## 1.1 本研究の背景

### 1.1.1 「人間開発」と教育

過去半世紀をかけて、多くの研究者、開発実施者が、「開発とは何か」への答えを追求し続けるなかで、「人間開発」という概念に到達した。「人間開発」とは、貧困撲滅を最終的な目標として、人類社会を構成する全ての人間を視点の中心に捉えた開発アプローチである。そして、その基盤として初等教育拡充の重要性が国際社会にて再認識されるようになり、国際機関を含む援助機関による教育協力や、発展途上国政府の教育政策の方向性に明確な転換が迫られたのは1990年開催された「万人のための教育」世界会議以降のことである。

教育開発におけるいずれのアプローチも、その根底にある「教育への投資は国の経済および社会開発に不可欠である」という一貫した認識のもとに取り組まれてきた。その一方で、国の経済発展のために必要とされる知識や技術を持つ人材を輩出するために高等教育、技術教育が重視された1960年代から、初等教育の普及と質の改善が開発のための最優先目標に設定されている今日に至るまで、限られた投資資源の分配において、どのレベル、分野、対象への教育投資が国家の開発に最も効果をもたらすものであるか、或いは、開発における教育の位置づけや概念に関する議論は、時代とともに変遷、発展してきた。そして、それらの議論の根底にあるひとつひとつの研究の連鎖こそが今日の開発における教育協力の方向性を築いてきたともいえよう。

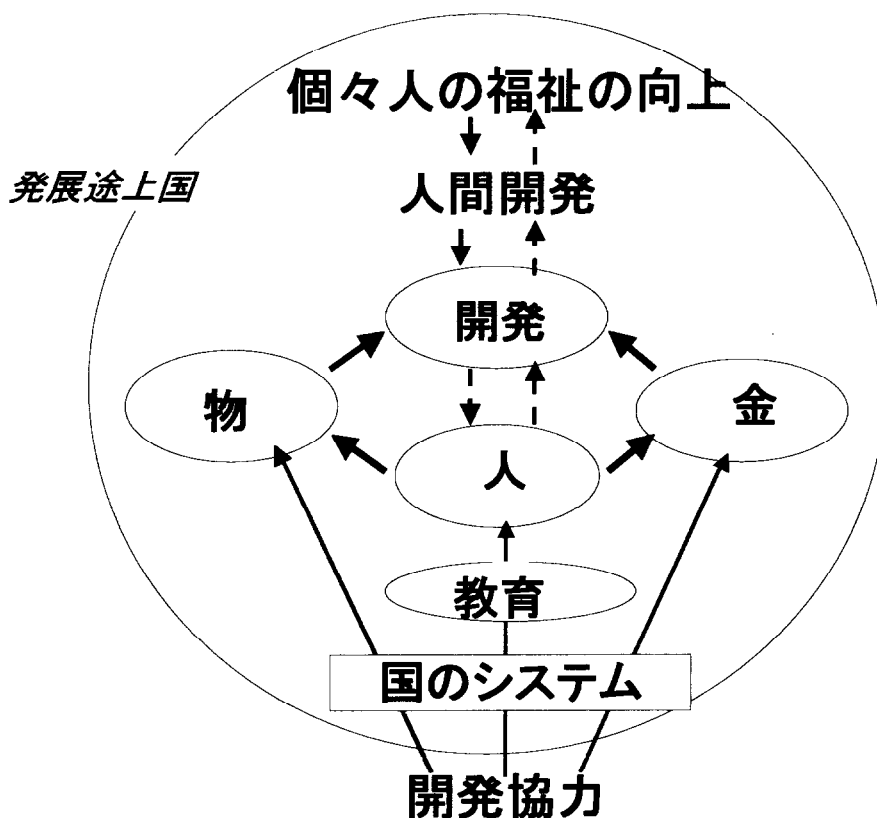
開発のコンポーネントは、人、物、金である。そして、開発協力は、これらのコンポーネントに効果的に働きかけることによって、協力受け入れ国が開発を実現させていくために側面的に支援することであり、社会的弱者が人間としての権利を行使することができる力を獲得していくために、自由、平等、平和な環境を整備し、開発のプロセスや成果における公平性を高めることに意義を持っている。とりわけ教育開発は、国家の開発推進の要となる人造りにおいて重要な役割を担うもの

であると同時に、個々の人間の生活力（エンパワメント）と福祉の向上に優先的かつ公正に取り組むものでなければならない。

すなわち、教育は、個々の人間が人間として生きるための権利を行使する力やその選択の幅を拡大していくことに始まり、さらには、人類社会を構成する一員として、自由、平等、平和な環境を構築することへの責任意識を高めることに貢献でき得る無限の可能性を持つ。

しかしながら、教育は絶対者により与えられるものではなく、やはり人間自身が人間に対して行うものであるからこそ、この可能性は、教育を直接的、間接的に推進する人間、さらには社会、組織に大きく左右される。この事実を認識し、改めて教育を見つめ直すと同時に、「人間開発」に有効性を持つ教育について、さらには、それを支援する教育協力のあり方について、研究を深め、蓄積していくことが必要と考えられる。

図1-1 開発と教育の概念



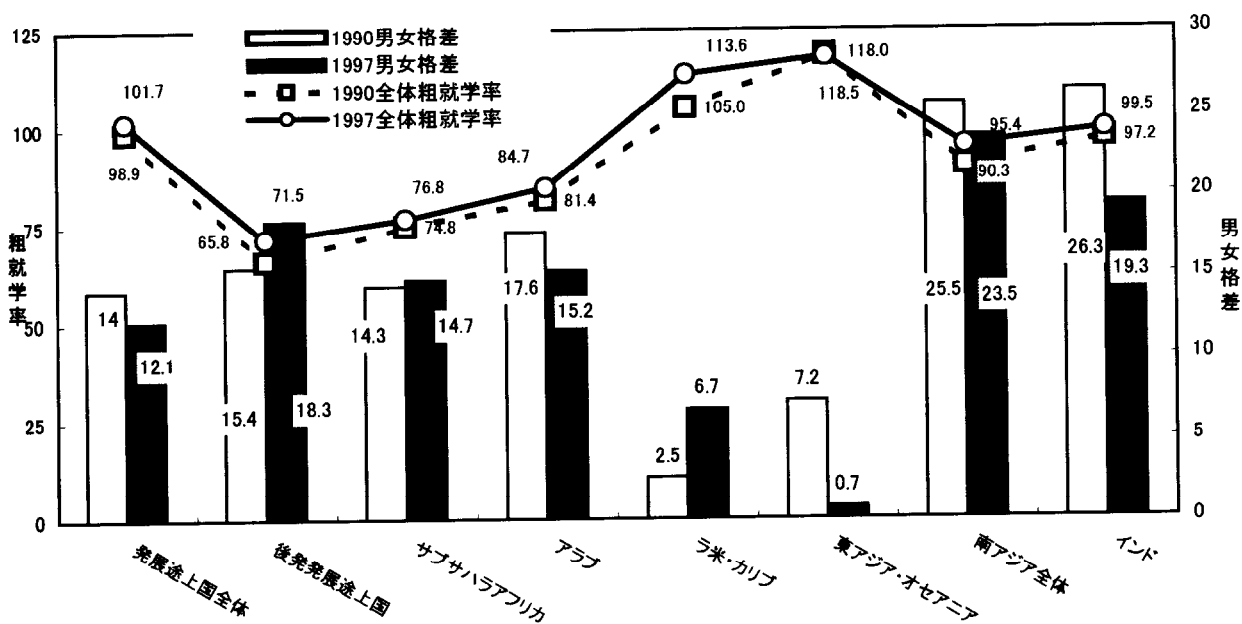
筆者作成

### 1.1.2 教育とジェンダーを巡る現状と国際社会の動向

1990年タイ国ジョムティエンで開催された「万人のための教育(Education for All-EFA)世界会議」にて、貧困、環境、人権、民主化等、山積する開発課題の解決における基礎教育の拡充の重要性が改めて確認された結果、初等教育への協力は1990年代における開発援助の主要なアジェンダとして取り組まれてきた。

その一方で、同会議以降、社会開発サミットや世界女性会議などに代表される女性や教育をテーマとした大規模な国際会議において、EFAの主要合意目標(①2015年までの初等教育完全普及、②2005年までの初中等教育における男女格差の削減)の達成状況の確認が行われる度に、克服されない男女格差の問題が議論され、教育におけるジェンダー配慮の重要性が繰り返し強調されてきている。

図 1-2 初等教育粗就学率と男女格差の改善状況(1990~1997)



出典: UIS(2000)に基づき筆者が作成

図 1-2 は、ジョムティエン会議以降の初等教育の男女別粗就学率と男女格差の推移を表したものである。同図が示すように、粗就学率は過去 10 年間に於いて全体的に改善されているものの、画期的な改善は見受けられない。男女格差については拡大している地域さえ存在する。



具体的にはジョムティエン会議以降、後発開発途上国（Least Less Developed Country – LLDC）全体、サハラ以南（サブサハラ）アフリカ地域、ラテンアメリカ（以後ラ米）およびカリブ地域にて、初等教育レベルにおける男女格差は拡大している。また、1997年における初等教育レベル粗就学率の男女格差は、多くの地域にて依然として著しいことが指摘される。

「万人のための教育」を実現するためには、女子を視野の中心に捉えた教育の拡充と質的改善が必要であるという国内外の開発関係者による共通認識は一層強まってきていることは既に述べた通りであり、あらゆる観点から女子教育やジェンダー格差にアプローチする学術的研究も進められてきている。それにも拘わらず、初等教育における男女格差は改善されず、「万人のための教育」は未だ達成されていないことから、これまでEFAを目的として取り組まれてきたジェンダーの平等のための教育政策や教育協力を見直し、その有効性を高めるための方策を検討することが急務であると考えられる。また、ジェンダーの平等の重要性が多く会議や報告書において強調されている一方で、援助機関や各国政府における実際的な取り組みはそれほど拡充されていない（Tietjen 1991, UNIEF 1998）現状を認識し、実施を強化していく必要がある。

ジョムティエン会議後、10年を経て開催された2000年ダカール世界教育フォーラムでは、過去10年間かけても教育における男女格差やジェンダー差別の是正が困難であったことを憂慮し、国連事務総長により国連女子教育イニシアチブ10年計画（Ten-Year UN Girls' Education Initiative – UNGEI）が宣言された。

同計画は、教育システムにおける男女格差や差別を削減し、全ての女子に対して質の高い教育を普及させることに焦点をあてて、国際機関や各国政府に対して、女子教育の強化のための政治的支援や資金投入の確保に責任を持って取り組むことを求めている（UNESCO 2001）。また、同フォーラムの中で合意されたダカール行動枠組みにおいても、2015年までに達成すべき初等教育完全普及に向けて、ジェンダー配慮に関する戦略性の強化の必要性が強調されている。

日本の援助政策は、上述してきた国際社会の動向に同調したものがある。政府開発援助（Official Development Assistance: ODA）に関する中期政策（外務省1999）においては、その重点課題である貧困対策や社会開発との関連から基礎教育の重要性が明言されており、なかでも女子教育への支援が重視されている。

### 1.1.3 教育の「普及」と「質」に関する議論

今日、発展途上国においては、基礎教育の普及拡大とともに、提供される教育の質の改善が主要な課題となっている。上述したジョムティエンでの世界教育会議で合意された EFA 宣言における教育の目的に関する冒頭部分では、「子供、青年、大人を含む全ての人間において、基礎的学習ニーズを満たすための教育機会から恩恵を得ることが可能でなければならない」と述べており、まず、教育へのアクセスの普遍化と公平性の必要性を確認している。そして、基礎的な学習ニーズとは、「人間が生存し、自らの能力を十分に伸ばし、尊厳をもって生活し、働き、開発に全面的に参加し、生活の質を高め、知識に基づいて判断し、学習を続けるのに必要な不可欠な学習手段（識字、音声による表現、算数、問題解決能力など）や基礎的な学習内容（知識、技能、価値観、態度など）の双方からなるもの」であることを明示している。

さらに、「教育機会の拡大が個人や社会にとって意味のある開発に転換される」ための教育の“質”の重要性が強調されている。すなわち、教育の意義は、「就学或いは組織的プログラムへの継続的参加や卒業資格の取得」のみに捕らわれるのではなく、教育機会を与えられた結果、学習ニーズを満たすために有用な知識、技能、価値観、態度等を個々人が獲得することにあることを確認している。

上述を踏まえて、日本の教育協力の実施をめぐる近年の議論においても、協力分野としての基礎教育や女子教育の重要性を認識するのみならず、協力の形態についても、ハードからソフトへと重点を移行させていく必要性が指摘されるようになった(例えば、澤村 1999a、萱島 1999、牟田 1998)。これは、従来からの日本の基礎教育への協力は教育施設の整備・拡充による普及を主眼としたハード面での協力が主流であり、発展途上国の開発に必要とされる教育の質的改善に十分に対応することが難しいという認識が高まってきたことを示している。一方で、教育の質的改善におけるジェンダー要素や、これに対する教育協力の方策に関する議論は未だ発展途上にあることも指摘される。

日本の教育協力が、不平等なジェンダーの是正に向けてより戦略的に取り組んでいくためには、ハード、ソフト両面からの協力スキームによる有機的な取り組みはもとより、教育普及を全体的に改善することが女子への教育拡充にも裨益するであろうという画一的な発想に基づいた教育開発へのアプローチから、教育の質的改善におい

ても、ターゲットとなる女子をより明確に捉えた方策によるアプローチへと転換させていく必要があると考える。

#### 1.1.4 ジェンダーを中心とした格差是正へのアプローチ

「万人のための教育」とは、教育の完全普及に留まらず、教育の普及が経済、健康、精神面を含む人間生活のあらゆる側面の向上を万人に等しくもたらすことを保障するものでなければならない。従って、教育により期待されるあらゆる恩恵における男女を含む様々なグループ間の格差の解消をも視野にいれることが肝要である。かかる点からも、とりわけ教育における男女格差の是正へのアプローチにおいては、社会におけるジェンダーの平等の実現に対して教育がいかに貢献できるかを視野にいれた多角的な検討を強化することが肝要である。

そのためには、教育と密接な関係にある社会、経済、文化、政治に関するマクロレベルの男女格差の傾向を把握することにより、教育における男女格差を形成している要因の構造を広い視野から体系的に捉えること、また、各要因の構成要素については、教育現場を構成する教員、児童、家庭の視点から明らかにしていくことが不可欠なプロセスとなる。そして、明らかにされた構成要素の改善に包括的かつ有効に作用する政策を策定し、その実行力を強化していかなければならない。

すなわち、先行研究の定性および定量的分析による成果に根差した議論を、EFAの達成に有効性をもつ協力アプローチの模索という目的に集約、進化させていくためには、マクロ、ミクロ両レベルおよび視点に基づいた多層的な枠組みにより、教育とジェンダーの相互作用に対する体系的なアプローチを模索することが肝要と考えられる。

また、教育協力により人間開発を着実に推進していくためには、協力の経過段階や協力後におけるモニタリング、評価の視点を改善し、フィードバック体制を確保する必要がある。普及率などの統計指標に表れる数値的な指標から測る公正性に加えて、提供される内容や指導法の適正さ、さらには、教育が提供された結果、個々の学習者や社会にもたらされた具体的な変化についても多角的に評価・分析されなければならない。

具体的には、教育、社会、経済に関するマクロデータについては可能な限り詳細な比較・傾向分析を行うこと、また、教育現場を構成する”人間“の視点に関わる要素

についても、科学的な分析アプローチも取り入れ、より客観的に解明、把握していく必要がある。すなわち、今後の教育協力のあり方や方策の検討において、これまでの教育的活動の成果と限界を上述した作業を通して見つめ直すことが不可欠なステップであると考えられる。

さらに、国際社会においては、教育におけるジェンダー格差是正に関するこれまでの知識や経験の共有化に加えて、実践と研究の連携強化を積極的に推進していくことが求められる。2000年ダカール世界教育フォーラム以降、初等・中等教育における男女格差の撤廃（2005年）、初等教育の完全普及（2015年）を含むEFA達成のために国際的に合意されている目標に対する国別行動計画の策定が各国により進められているが、設定目標を効率的に達成していくためには、計画策定において、過去の経験や研究成果を反映させることが肝要であるのは言うまでもない。

## 1.2 本研究の目的と概要

本研究の目的は、1.1で述べた問題認識に立って、発展途上国の初等教育における格差に焦点をあてて、特にジェンダーを中心とした格差を形成する要因の構造を定量的な分析により明らかにすること、そして、その分析結果に基づき、ジェンダーを中心とする格差是正に配慮した教育協力の推進のための課題と方策について、日本の教育ODAに焦点をあてて考察することである。

そのためにまず、初等教育とジェンダーに関する先行研究の成果および不足している視点、発展させるべき課題を整理し、発展途上国の初等教育における男女格差を形成している要因構造に関する独自の分析モデルを提示する。さらに、近年における日本の教育協力の全体的な傾向と問題点を明らかにした上で、中米グアテマラ共和国（以後グアテマラ）と、同国において日本政府が推進してきた女子初等教育協力を事例分析として取り上げて、上述した分析モデルの有効性について定量的に検証する。

尚、本研究により提示するモデルは、発展途上国の初等教育の問題を形成している要因構造を、学校、家庭、教育行政による3つの要因から体系的に捉え、3要因の相互関係からジェンダーに均衡な初等教育の推進のためのアプローチを考えるものである。また、国勢調査や教育統計から抽出したマクロデータに基づいたグアテマラの社会経済および初等教育に関する詳細な現状分析に加えて、プロジェクト・学校レベルのデータ、さらには教育現場を構成する教員や児童の視点に焦点をあてた分析も取り

入れることにより、男女格差の要因構造について多層的な切り口からの包括的な定量的アプローチを試みている。

ジェンダーを中心とする格差是正に配慮した初等教育の拡充に取り組むための戦略的な教育協力のアプローチの探求においては、学習者である男女児童や教育推進者である教員の意識、考え方など、マクロレベルによる統計データの分析では把握できない学校現場の主要アクターの視点に根差した内側からの考察が必要であることは既に述べたとおりである。本研究では、全ての人間を視点の中心に捉えた“人間開発”を推進する教育協力のあり方についてより科学的なアプローチから考察することを念頭において、人間の思考に関わる非数量的な要素についても可能な限り定量的に分析し、客観的な解釈を加えていくことに配慮している。

マクロレベルの統計データについても、地域、性別、民族、年齢、学年等の細かい単位に分割し、経済、社会、教育セクターによる横断的比較や、時系列分析を行うことにより、画一的な統計処理からは把握できない集合体に内在する格差の現状や傾向の抽出に取り組んだ。

さらに、上述した分析アプローチやプロセスについてグアテマラを事例に取り上げて具体的に提示することにより、教育協力が EFA 達成に着実に効果を発現させていくために、案件形成・実施・評価において必要な視点や手法を明らかにする。

本研究の事例対象として取り上げるグアテマラ女子初等教育協力は初等教育の拡充と男女格差の是正を開発目標に掲げており、形成のプロセス、投入の多様性、協力の枠組みなどのあらゆる点において日本の教育協力を先例のない新たな形態の協力事例である。とりわけ、定量的分析の対象となっているパイロットプロジェクトは、教育現場におけるジェンダー平等化の推進の手段・プロセスとして、教員の質的改善とプロジェクトの実施主体である地方教育行政の管理・計画能力の強化に積極的に取り組んできた。

本研究の分析モデルにおいても、男女格差の要因として、学校、家庭要因に直接、間接的に作用する地方レベルの教育行政要因の役割に注目している。従って、今日あらゆる発展途上国において推し進められている“地方分権化政策”が質の伴った均衡な初等教育の普及拡大に対して有効性を高めるために、教育協力がとるべきプロセスや手法についても、同分析モデルの検証結果に基づいて具体的に検討する。

### 1.3 本論文の構成

1.2 に基づいて本研究論文では、本章に続く第2章、3章にて、研究テーマの背景の検証と課題の整理に加えてこれに基づいた分析枠組みの構築を行い、後半の第4、5章にて、前半明らかにされた課題に基づいて、グアテマラを対象とした定量分析を行い、構築した枠組みの妥当性を検証する。そして、第6章にて、分析結果に基づいた日本の教育 ODA に関する課題の提示を行う。

以下に、各章を構成する具体的な内容について述べる。

まず、第2章において、開発における教育へのアプローチに関する理論的変遷について、①教育の役割や目的、②基礎教育の普及、③教育の質、のそれぞれの観点から検証し、発展途上国の教育についてこれまでどのような研究が蓄積されてきたか、また、ジェンダーの視点がどのような背景から組み入れられるようになったかを明らかにする。

また、女子教育がもたらす様々な社会・経済的効果が確認されてきているにも拘わらず、なぜ教育における男女格差やジェンダー差別の是正が困難であるかについて、社会および個人・家庭レベルにおける女子教育に関する効果、費用、阻害要因から整理、考察する。さらに、教育の経済的および社会文化的効果と女性のエンパワメントの関係を概念化し、持続的な人間開発の達成における女子教育の効果について考察する。

先行研究レビューのまとめとして、今後、EFA の実現のためにさらなる研究の蓄積が必要な分野や課題を抽出し、これらを踏まえた本研究の分析モデルを提示する。尚、同モデルは、既述したように、学校、家庭および教育行政による3つの要因とこれらの相互関係から発展途上国の初等教育の問題や男女格差を形成する要因の構造概念を包括的に捉えたものである。

第3章においては、1990年の「万人のための教育」世界宣言以降の日本による教育協力の傾向と現状について、政策および実施の両レベルからの分析を行う。尚、実施レベルの分析は、技術協力に関わる ODA 全体の約半分を所管する国際協力事業団 (JICA) に焦点をあてている。具体的には、日本政府が打ち出している政策の内容や目標を踏まえながら、実施レベルで推進されてきた援助研究の内容や、教育サブセクターおよび援助形態別に近年における教育協力の実績と傾向を精査し、政策と実施動向の整合性について検証する。

さらに、1995年からグアテマラにて、初等教育の普及拡大と男女格差の是正という開発目標のもとにソフト、ハードの両面における様々な投入が試験的に実施されてきた日本政府による女子初等教育協力について、形成から実施に至るまでのプロセスを概観する。そして、同案件により達成された成果と今後取り組まれるべき課題について現場の視点から分析する。

第4章では、グアテマラにおけるジェンダーの不平等性を構造している社会・政治、経済的背景や初等教育の現状について、男女に加えて、地域、民族間の格差にも注目した統計指標の詳細分析を行い、社会、経済的背景から同国の抱える教育とジェンダーに関する問題に定性・定量的にアプローチし、女子教育推進を阻害する要因の抽出を試みる。また、1996年の和平合意の締結を軸として、その前後における社会、経済、教育データの変化について各統計指標を構成するグループ間における比較分析を行い、和平協定による政策的介入が、社会、経済や教育における男女や地域間の格差是正に及ぼした効果について検証する。

第5章では、第4章を踏まえて、グアテマラ女子初等教育協力のなかでも特に県を実施主体とした女子教育パイロットプロジェクトを対象として、プロジェクトによるインパクトに加えて、インパクトの発現に影響を与え得る要因について定量的分析を行う。

具体的には、第2章にて提示した分析モデルに基づいて、初等教育の普及や質的改善の観点から、児童の通学意欲や、授業への女子の参加、クラスにおけるジェンダー平等の推進に影響を及ぼし得る要因を抽出し、ジェンダー格差の是正を焦点においた初等教育協力にて留意されるべき要素と効果的なアプローチについて考察する。また、プロジェクト対象校教員におけるジェンダー・教育観の分析を通して、プロジェクトの主軸である教員訓練によるインパクトを分析する。そして、これらの分析結果から、女子教育推進のための環境づくりへの課題について、学校、家庭、教育行政のそれぞれのレベルから考察する。

第6章では、第2章から5章での分析結果と本研究による成果について整理する。また、本研究による分析結果に基づいて、「万人のための教育」を目指した均衡な初等教育の推進に対する日本の教育協力の課題について考察する。最後に、今後の研究課題について述べる。

## 第2章 開発における教育とジェンダー

### 2.1 はじめに

開発における基礎教育の重要性は久しく指摘されてきた。しかし、学術的見地に基づいたこれらの主張が国際的な合意に結実し、基礎教育の普及・拡充を重点とする教育開発のアプローチが積極的に推進されるようになったのは 1990 年以降のことである。

1990 年、国際機関、各国援助機関、発展途上国が一同に介して開催された万人のための教育世界会議にて、開発における基礎教育の重要性が改めて確認されるとともに、初等教育の普及・拡充が開発協力の最優先課題として明確に位置付けられた。さらに、個々の人間が平等に教育の恩恵を受ける権利が保障されるべきであるという視点から、初等教育の普及におけるジェンダーの均衡確保の必要性が強調されるようになった。同会議を出発点として、1990 年代に開催された多くの国際会議においても、教育を取り巻く社会、経済、政治におけるジェンダーの不平等性が、女子への教育普及を阻害し、男女均衡な教育普及の推進に多大な影響を与えていることが繰り返し強調されている。

このように、「万人のための教育」は、1990 年以降の教育協力における優先課題として取り上げられてきたことは明らかであるが、ジョムティエン会議から 10 年を経た現在においても発展途上国における初等教育の完全普及は達成されていない。

また、2000 年 4 月、セネガルにて開催された世界教育フォーラムに先駆けて纏められた The EFA 2000 Assessment (UIS 2000)においては、「全世界における未就学児童の数は 1 億 13 百万人以上にのぼり、うち 97%は発展途上国に居住し、60%が女子である」ことが報告されている。上述からも、「万人のための教育」を実現するためには、教育におけるジェンダーの平等への取り組みをこれまで以上に優先的かつ戦略的に推進しなければならないことは言うまでもない。



社会における平等なジェンダー関係の構築は、均衡のとれた人間開発の達成に不可欠な要素である。そして、教育は、女性が社会的に不平等な立場から脱却し、平等なジェンダーを再構築していく過程において、生きるための知識、技能、価値観を伝授し、あらゆるエンパワメントの機会を提供する重要な役割を担っている。とりわけ初等教育は、社会を構成する個々人の教育的発展や人格形成を方向付ける重要な種子となる。かかる観点から、児童が教育を通して受け取るメッセージによっては、教育普及が社会における不平等なジェンダーを再生、浸透させるという結果を招くこともあり得ることに留意する必要がある。従って、教育の質的改善の取り組みとして、テキストの内容や教授法における児童のジェンダー形成に関わる要素の見直しを強化し、内容面におけるジェンダーの適正化にも優先的に取り組むことが肝要である。

上述の問題認識に基づき、本章では、開発における教育へのアプローチに関する理論的変遷のなかで女子教育の重要性が認識されてきた背景と、女子教育に関する効果、費用、阻害要因について、先行研究に基づいて理論的な確認と整理を行う。また、発展途上国の開発において、なぜジェンダーに配慮した初等教育の拡充・強化が重要であるのか、また、そのためにどのような課題が抽出されてきているかについて考察する。

## 2.2 開発における教育へのアプローチの変遷

1960年代から、教育が経済開発に及ぼす影響は多くの教育経済学者の関心テーマとなり、教育計画という概念が議論されるようになった。以来、今日に至るまで、「教育は経済や社会開発に主要な役割を果たすものである」という教育の効果に関する基本的認識は一貫している。この基本的認識に基づき、その時代における入手可能なデータや分析ツール、技術を駆使した様々な研究成果が年月とともに蓄積されるとともに、開発における教育の目的や役割に関する議論は、過去40年の間に画期的に変遷、発展してきた。そして、学術的見地に基づいたこれらの議論が、世界銀行に代表される開発援助機関や発展途上国における限られた投資資源の優先的配分に多大な影響を与えてきたことは明らかである。

因みに、世界銀行の設立は1944年であるが、教育分野への投資が初めて行われたのは1960年代前半のことであり、それ以降、同分野への投資を拡充させることと

平行して、人類や経済開発への教育の効果に関する調査研究の蓄積にも貢献してきた (Psacharopoulos and Woodhall 1985)。

1960年代から今日に至るまで、開発における教育へのアプローチとして、教育レベルにおいては、技術、高等教育から基礎教育へと重点がシフトしてきており、基礎教育においては、普及優先から質的側面の重要性への認識が高まってきている。

また、教育の質（＝児童の学力）への主要な影響要因については、欧米諸国を対象とした研究により、児童の社会および経済的背景を代表する家庭要因の重要性が強調されてきたが、発展途上国を対象とする研究においては、学校要因を重要視する見解も見直されてきている。

これらの流れは、人間を生産財として捉える人的資本論から、個々の人間の福祉を開発のテーマとして捉える人間開発論へと発展するなかで、教育が開発にどのように貢献できるかという視点に根差して形成されてきたものである。

ここではまず、教育の役割や目的、普及、質、のそれぞれの観点から、開発における教育へのアプローチの変遷を検証する。

## 2.2.1 開発における教育の役割や目的へのアプローチ

1960年代初期に、限られたマクロデータの国際的比較分析による国家の経済的發展のために高等教育を重要視するモデルがアフリカ諸国の教育政策に初めて適用されるようになった。これは、国の経済発展に必要な技術や人間の生産性を高めるための教育の役割に注目したもので、高等教育は、国家の主要機関に対して、開発に必要な技術を他国から吸収しそれを国内で適合、普及させていくためのパイプとなる高度な知識や技術をもつ人材を供給するために重要な役割を果たすという考え方に基づいている (Becker 1964)。

1970年代には、発展途上国における技術人材の不足を反映して、必要な技能を持つ人材を計画的に排出するために、労働需要予測モデルに基づいて、高等教育のなかでも、特に職業技術教育に重点をおいた教育計画が多くの発展途上国の教育政策に導入された。1968年のUNESCO統計によれば、発展途上国73ヶ国のうち60ヶ国において上述の教育計画が策定されたが、1970年代にはこの傾向がもっと顕著となる (Psacharopoulos 1985, p.72)。

しかしながら、1970年代における発展途上国での経験から、高度な職業技術人材の不足解決を目的とした職業技術訓練への投資が開発への最も有効な手段とは言い難く、教育にかかる社会的費用や効果を考慮すれば、開発の遅れている発展途上国においては、初等教育レベルへの投資が中等教育への投資よりも社会的収益率が高いという結果が示された (Psacharopoulos 1985)。

Benavot (1989)は、教育による経済発展への効果分析においてジェンダーの視点を取り入れ、より貧しい国ほど初等・中等教育による経済成長への影響は男子よりも女子の方が大きいことを示した。特に EFA が達成されていない発展途上国においては、教育による経済成長への効果が最も大きいのは男女ともに初等教育であり、特に、女子への初等教育普及の効果が高いことを検証している。

上述を含む教育と経済発展の関係性を探求する研究の蓄積にともない、開発における教育の役割や目的も変遷してきた。教育協力においては、「教育の目的は、国の開発に必要な技術レベルを持つ人材を育てること」、即ち教育の第一の目的は国の経済的発展であり、人間をそのための生産財として捉える「人的資本論」に基づくアプローチから、個々人のエンパワメントと福祉の向上を通して、自由、平等、平和を万人が享受できる社会を形成することに教育の価値を見出す「人間開発論」に基づいた基礎教育重視のアプローチへと移行してきている。また、これらの流れのなかで、不利な立場に置かれている女子への教育拡充が開発協力の優先事項として取り上げられるようになった。

## 2.2.2 基礎教育の普及へのアプローチ

1950年および60年代は、多くの植民地が独立を獲得したことから、それまで特権階級に限定されていた教育を大衆に開放する必要性が高まってきた。これに伴い、1948年の世界人権宣言(Universal Declaration of Human Rights)により明言されている「全ての人間による教育を受ける権利」を保障するべく、無償初等教育の義務化を実現するためのシステム確立への取り組みが着手される (Lockheed and Verspoor 1991, pp.22-23)。

具体的には、UNESCOの主導により、各地域ごとに初等教育拡張計画が策定されるなかで、各国は、初等教育完全普及を絶対目標として設定し、教育政策における優先課題として取り組んだ。その結果、1970年代後半までに達成された絶対数にみ

る各地域の初等教育の普及は予想を上回るものであった (Lockheed and Verspoor 1991)。学齢児童の就学率についても、1960年の48%から、1980年には69%、1997年には85.7%と著しく改善されてきた (World Bank 1995a, p.33)。

その一方で、今日に至っても初等教育の完全普及は未だ達成されていない。その主要な理由として、全体的な就学率の増加に対して、発展途上国の女子に代表される社会的に不利なグループにおける就学率が均衡に改善されてきていないことが指摘されている。

図 2-1、2-2 は、1970年から1997年の期間、粗就学率および男女格差がどのように変化してきたかについて、10年を一区切りとして地域・教育レベル別に比較し、さらに、1997年時点の初等教育粗就学率における男女格差の現状について、地域別に示したものである。

就学率については、初等教育レベルの一部を除いて (70年代のラ米カリブ地域、80年代のサブサハラアフリカ地域など) 各レベルともに一貫して改善してきている。しかしながら、男女格差については、1990年のEFA宣言以降、LLDC全体、サブサハラアフリカ地域、ラ米・カリブ地域において、初等教育レベルの男女格差が拡大していることに留意する必要がある。また、格差の改善の観点からは、アラブ地域を除いて1980年から1990年にかけての改善率が最も大きい。

その一方で、同期間(1990-1997)における中等教育レベルの男女格差については、ラ米・カリブ地域を除く全地域において改善されており、アジア地域を除いて初等教育より改善率がよいことが示されている。これらの統計から、初等教育到達率の改善による中学進学への効果は、男子よりも女子の方が高いと考えられる。しかしながら、LLDC全体として、中等教育レベルの男女格差は拡大していないまでも、改善状況が鈍化していることが指摘できる。また、サブサハラアフリカ地域については、初等教育粗就学率が悪化した80年代における男女格差の改善率は、他の時期よりも大きいことも指摘できる。

尚、ラ米・カリブ地域の中等教育については、1980年以降一貫して男子よりも女子の就学率が高く、男女格差が逆転している上に、女子の就学率の改善率が男子よりも拡大する傾向にあるが、同地域の初等教育における男女格差の状況と対比すると興味深い。

図 2-1 地域・教育レベル別粗就学率の変化(1970-1990)

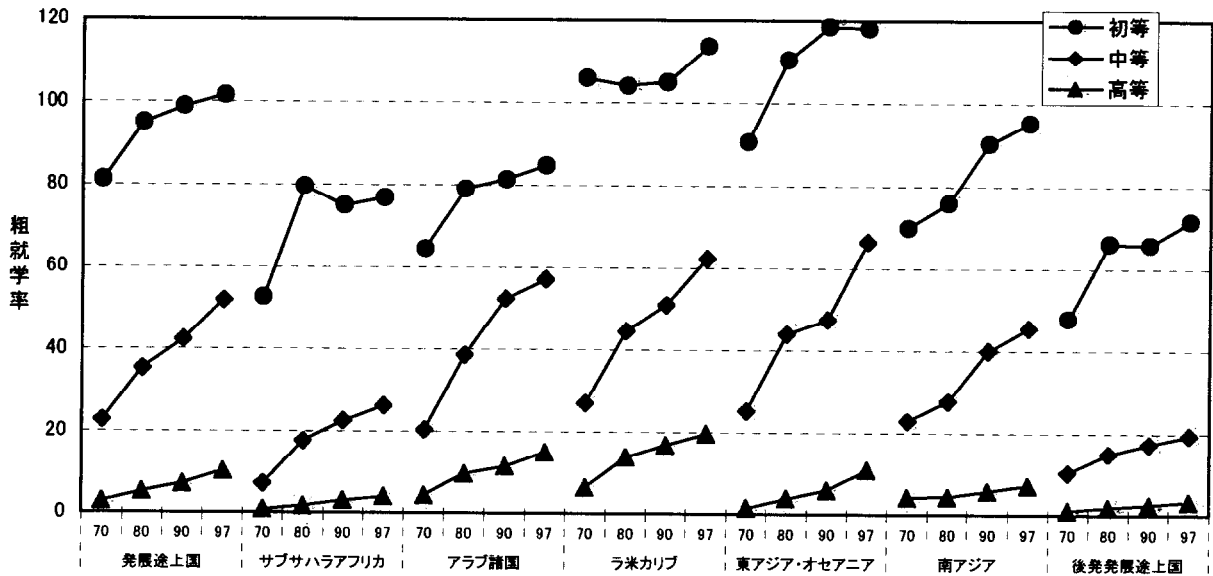
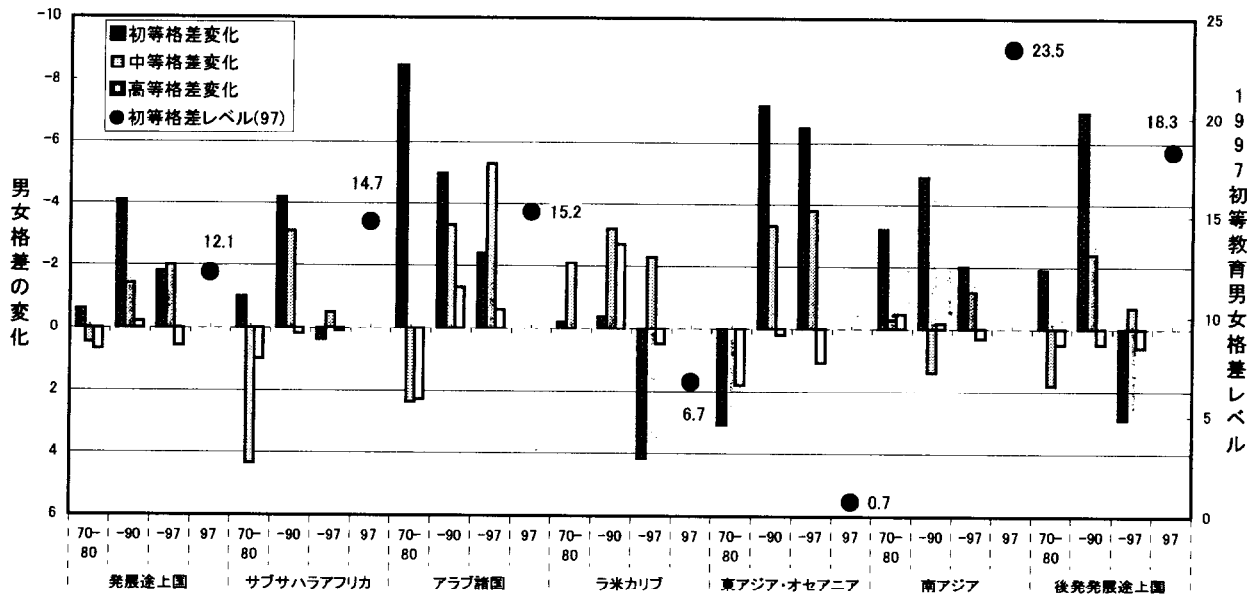


図 2-2 地域・教育レベル別粗就学率男女格差の変化(1970-1990)と初等教育男女格差の現状(1997)



- 注1. 男女格差の変化は、男子粗就学率-女子粗就学率の変化をみたもの。例えば、初等教育レベルについて、1970年男子粗就学率が30%、女子粗就学率が20%、1980年男子粗就学率が50%、女子粗就学率が45%であれば、 $(50-45)-(30-20)=-5$ となる。
- 注2. 初等教育男女格差レベル=1997年の男子粗就学率-女子粗就学率
- 注3. ラミカリブ地域の中等教育の粗就学率は、1970年のみ男子のほうが高く(1.5%)、以降男女格差が逆転している。(1980年は0.6ポイント、1990年は3.8ポイント、1997年は6.1ポイント女子の方が高い)

出典: UIS(2000)に基づき筆者が作成

1997年における初等教育粗就学率の男女格差の状況は、発展途上国全体では、12.1ポイント、LLDCでは18.3ポイントと依然高い数値を示している。なかでも南アジアにおいては男女格差が23.5ポイントであり、地域別では最も格差が大きい。また、サブサハラアフリカ、アラブ諸国における男女格差についても高い数値が示されている。

このように、多くの地域において教育の普及における男女格差の課題が依然として取り残されていることから、国際社会では、初等教育の完全普及の達成においては戦略的にジェンダーに取り組む必要があるという認識が強まっている。また、EFA宣言でも明言されているように、教育の普及もさることながら、普及される教育の“質”を重視する必要性がより一層強調されるようになってきた。

### 2.2.3 教育の質へのアプローチ

1980年代における深刻な経済危機の中で遂行された初等教育拡張計画のもとに、多くの発展途上国は、教育の質的改善よりも量的拡大を優先的に推し進めてきた(Reimers 1991)。その結果、教育の質的低下が顕著となったことから、1980年代中頃より教育の質の改善が重要な課題として認識されるようになる。教育の収益率についても、就学年数にみなされる受けた教育の量のみで予測できるものではなく、教育により実際に習得された識字能力などの学習内容を考慮する必要があるという主張が生まれてきた(Fuller 1986)。

この流れの一環として、1980年代、発展途上国を対象とした児童の学力形成に関する研究も進められるようになる。就学年数に見なされる教育の量と、機会費用も含める教育に要する費用、労働生産性に見なされる賃金との関係から教育の収益率を算出することを基本とするそれまでの教育の経済効果論から、教育へのアクセスや受けた教育の量よりも、教育を受けた結果に表れる教育の質の探求に視点を置いた研究(Solmon 1985; Fuller 1986, 1987等)や、児童の学力に及ぼす学校の効果(Heyneman and Loxley 1983; Fuller 1987; Farrell 1993; Psacharopoulos 1985; Lockheed et al 1991; Riddell 1989, 1997等)に関する発展途上国を対象とした研究が推進されてきた。

児童の学力形成の要因を探求する研究は、当時、欧米諸国を対象に既に進められていたが(Reynolds ed. 1985, 1994参照)、その先駆者であるColemanの「児童の学力格差は、学校要因ではなく、家庭や個人的な要因により形成される」という見解

(Coleman et al. 1966)に対する反響は多大なものであった。そして多くの研究者が同研究結果に挑戦するなかで、児童の学力形成に関する研究が深化、発展していき、その過程において、発展途上国を対象とした児童の学力形成に関する研究が派生してきたと考えられる。

欧米諸国を対象とした学校要因に関する初期の研究では、学校への投入とその成果である児童の学力にのみに焦点が注がれ、様々な投入が学校や教室においてどのように活用されたかというプロセスにはほとんど注目が向けられていなかった。1970年代に入り、米国を対象として、授業観察手法を取り入れた児童の学力形成における教室での“プロセス”にも注目した研究が取り込まれるようになった (Anderson 1987)。

1980年代に入ると、発展途上国を対象とした児童の学力形成に影響を及ぼす要因の分析も進められるようになる。これらの研究結果は、家庭要因よりも学校要因の重要性を示唆するものが主流を占めていたことから、その流れのなかで“学校の効果”に関する研究が蓄積されてきた。Heyneman and Loxley (1983) や、Fuller (1986、1987) による研究がその例として挙げられる。

Heyneman and Loxley (1983) は、先進国、発展途上国から構成される合計 29ヶ国を対象とした調査データの分析に基づいて、児童の学力形成に影響を及ぼす主要な要因は学校や教員の質であり、経済発展がたち遅れている国ほどこの影響がより強いことを統計的に示した。

また Fuller (1986) は、経済的逼迫状況のなかでの初等教育の普及拡大が発展途上国の教育の質的低下を招いていることを指摘し、発展途上国においては児童の家庭背景や社会階級の特定化が先進国と比較すると困難であることに言及した上で、発展途上国を対象に実施された児童の学力に関する 60 の研究事例の分析結果に基づき、学校要因全体が学力形成に及ぼす影響を統計的に確認している。

さらに、彼が 1987 年に発表した論文では、学校要因を 5 つの項目 (①学校費用<生徒一人あたりの費用や学校費用>、②教具・教材など特定な投入<クラスや学校規模、テキスト、副読本、特別教室・理科室、図書室等、栄養プログラム>、③教員の資質<教授時間、学歴、研修、経験、言語能力、賃金レベル、社会経済的背景、フルタイム教員の割合、欠席や時間的観念>、④授業状況<指導時間、宿題の頻度、参加型学習法、児童に対する教員の期待、授業準備にあてる時間>、⑤学校運営<校長の資質、複式学校、学生寮、児童の落第率>) に分けて、先行研究の詳細分析に基づ

いて、学校要因の各項目毎に学力形成への影響を確認している。その結果、クラスにおけるテキストの数（児童によるテキストへのアクセス状況）など、指導に直接必要とされる単純な投入や教員の資質が学力達成度に有意な影響を及ぼすことが示された。一方で、費用が大きい投入が児童の学力向上に及ぼす影響は小さいことが確認されたことから、学校を取り巻く環境や、学校・教室に関する運営管理体制や社会的構造、授業における指導プロセスなどを視点に取り入れた観察的研究を蓄積する必要があることを強調している。さらに、発展途上国における教育の質に影響を及ぼす学校要因の探求に関する研究課題として、学校に対する物質的なインプットの効果に焦点をあてるばかりでなく、物質的投入が学校や授業の中でどのように導入、活用されているかについての研究を深めていく必要があることを指摘している。

それまで行われてきた学校の効果に関する定量的な分析は、児童の学力形成に対する学校要因として、テキスト投入や学校1校あたりの運営費用など、明確に数値化できる学校統計に基づいたデータに偏っていた。Fullerは、先行研究による成果をさらに意義あるものへと発展させていくためには、マクロな視点からのデータ分析のみでは把握することが困難な学校や教室レベルの様々な“プロセス”を分析に反映させていくことが重要であることを主張している。

彼は、プロセスを視点に取り入れたそれまでの研究における議論は、理論に基づくものが主流であり定量的分析を伴うものが少ないことに加えて、分析結果により提示される一連の結論は、各結論の前提となるべき現場の状況に関する分析結果から導き出されたというよりは、大規模な国家統計の分析結果に同調した一般的なものになりがちであると指摘している。

Chapman and Snyder (1992)は、授業において教材を効果的に活用し、指導に生かしていく“プロセス”における教員の資質や能力の影響に着目した。彼は、アフリカを対象とした研究により、授業の論理性や教材の活用効果は、教員の教員資格や訓練および研修経験と関係があることを示した。さらに、教室における教員の態度と、教員の訓練、研修経験や児童の学力の間に有意な関係が存在することや、費用対効果の面からは、現職訓練が最も効率的に児童の学力向上に裨益する手段であることを検証している。しかし、教員の訓練・研修経験による指導態度は、必ずしも児童の学力向上に効果的な方向（例えば、児童の授業参加を促進するような発問が増えるとか）に変化しているわけではないことも示されたことから、養成訓練や研修を実施すること



が児童の学力向上に効果を発現すると短絡的に結論づけることはできないとしている。

一方で Riddel(1989)は、ジンバブエ中等教育事例を対象とした児童、クラスおよび学校を含める多層レベル回帰分析により、発展途上国児童の学力形成における個人的背景の重要性を検証し、学校の効果に関する先行研究が採用した分析手法の限界性を指摘することで、発展途上国の児童の学力形成における“学校効果論”に対して議論を投げかけた。また、同氏による 1997 年の研究論文は (Riddel 1997)、学校効果論に関する研究の妥当性を検証し、適用性を向上させるためには、調査・モニタリングと改革・実践の連携強化が必要であることを示唆している。

Reynolds (1994)は、学校の効果に関する今後の研究課題の一つとして、教育行政など学校を取り巻く異なるレベルと学校要因や学力形成との関連性の分析の必要性を挙げている。

上述してきたように、これまでの“教育の質”に関する研究では、認知能力の開発と学校要因の関連性に焦点が置かれてきた。しかし、初等教育の就学率の低さが深刻である、或いは、中退率、落第率が高い発展途上国を対象とする研究においては、学校にきている児童の学力テストの得点にのみ注目したアプローチよりも、むしろ、入学や継続的出席を助長する学校要因を探求する研究が必要である一方で、このような視点を取り入れた研究の蓄積が乏しいことが指摘されている (Lloyd et al 2000)。

Lloyd et al. (2000)は、就学や継続的出席に及ぼす学校要因の特定のみならず、家庭および学校要因を構成する各要素が男女それぞれに与える影響を分析し、どの年齢や学年においてその影響が著しいかを明らかにしていくことが重要であると指摘し、ケニアの異なる 3 地域を対象として国家レベルのデータとコミュニティーレベルのデータを組み合わせ、これまで多くの研究により明らかにされてきた児童の学力に影響を及ぼす学校要因に、年齢などの児童の属性や家庭要因などを新たな要素として加えた上で、男女別による児童の到達率や就学状況と、家庭および学校要因との関連性について統計的に検証している。

EFA ダカール行動枠組みに基づいた初等教育の完全普及や男女格差の是正の推進に資するためにも、教育の質に関する研究においては、上述した Lloyd et al (2000)が指摘しているように、就学児童の学力形成に影響を及ぼす要因のみならず、就学の決定や、中退率、進学率に対して影響を及ぼすあらゆる要素を特定していくとともに、

それらの要素がもたらす影響において、児童のジェンダーや年齢層によりどのような違いがあるかについても探求していくことが今後の研究課題と考えられる。

## 2.3 開発における女子教育へのアプローチ

### 2.3.1 開発における教育とジェンダー

2.2 では、1960年代からの開発における教育へのアプローチの変遷を教育の社会経済的効果に関する先行研究を踏まえながら概観したが、開発への教育の効果に関する研究において、ジェンダーの視点が積極的に組み入れられるようになったのは比較的最近のことである。

教育の経済的効果に関する研究が始められた当初は、教育による労働生産性の向上を教育の経済効果とみなす教育収益率の分析においてジェンダーの視点は組み入れられていなかった (Becker 1964)。これは、大部分の女性の労働は賃金に反映されない家庭内労働であり、経済学的には非労働とみなされていたためである。

国連が1975年を国際女性年 (International Women's Year) とし、1975年から85年の10年間を「女性のための10年」として定めたことにより、各国の社会、経済指標における男女別データの集計が推進されるようになった (Evans 1992)。これに伴い、各国援助機関、政府機関、NGO等により、社会、経済、政治のあらゆる側面における男女の不平等性への関心が喚起され、教育の普及における男女の不均衡性も明らかにされてきた。そして、女性の地位や生活の向上を実現させていくためには女子教育の拡充が不可欠であることが強調されるようになり、教育レベルが女性の労働参加や所得に及ぼす影響も分析されるようになる。さらに、女性の労働市場参加率が増加していくなかで、社会経済開発における女性の役割や貢献についても徐々に認識されるようになってきた。

一方で、異なる社会層、地域における教育機会や賃金格差や、これらの格差を創出する背景にも研究の関心が向けられるようになる。その中で、教育の男女格差を形成する社会・文化的要因や、男女格差による社会・経済的指標への影響も研究されるようになってきた (Asyby 1985; Baker and Jones 1983; Benavot 1989; Carnoy 1996; Buchmann and Brakewood 2000; Escudero and Marchionni 1999; Glick and Sahn 2000; Fuller et al 1994; Mickelson et al. 2001; King 1996;

Psacharopoulos 1993,1994; Psacharopoulos and Tzannatos eds. 1992; Papanek 1985; Psacharopoulos and Woodhall 1985; Rose and Al-Samarrai 2001; Shultz 1993 等)。

Psacharopoulos and Woodhall (1985, pp268-269) は、国レベルのデータの比較分析を取り入れた先行研究により、就学率と所得配分の均衡性に関係性があることや、国民の就学状況が不均衡であるほど国内における所得格差も大きいことが示されている一方で、国民における就学格差の是正が必然的に所得配分の均衡化を促す要因であるという結論には至っていないこと、また“教育と所得格差の因果関係は複雑でありさらなる研究を要する”ことに言及した上で、例えば、教育による便益が、ある特定のグループ（例えば都市部男子など）に対して優遇されている社会においては、教育機会の配分もそれを反映したものとなり、さらに、将来的な所得配分にも影響をもたらす傾向があることを示唆している。

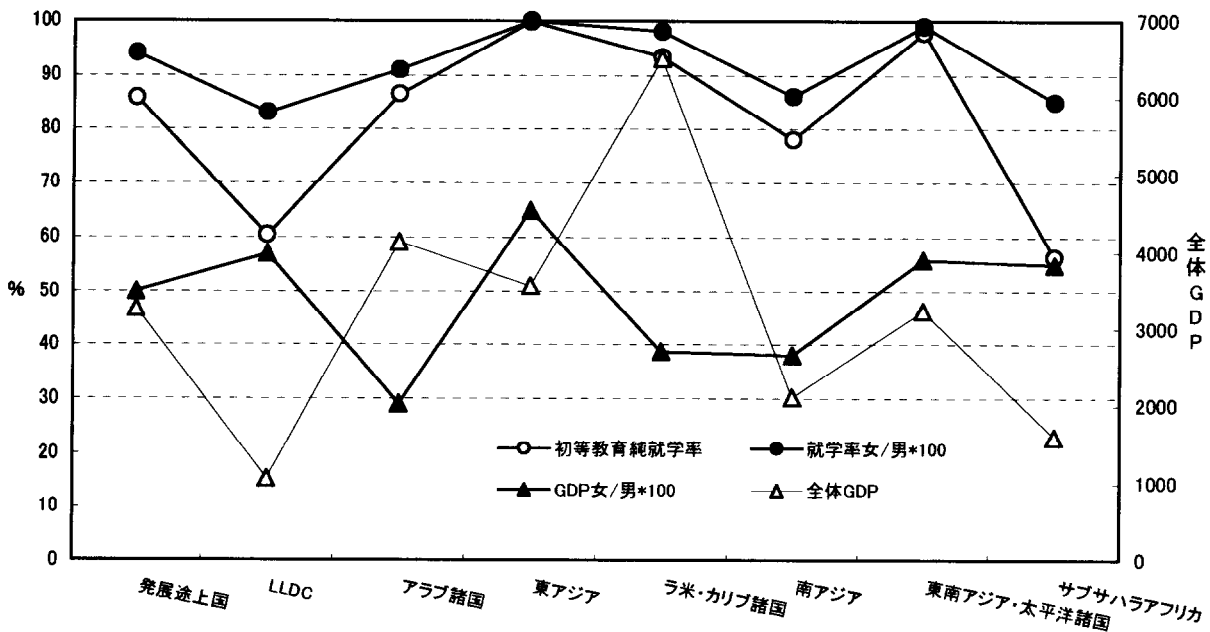
Benavot (1989)は、96 カ国を対象とした 1960 年から 1985 年のデータに関する分析結果から、発展途上国における初等教育、とりわけ女子教育の拡充がもたらす経済開発への効果は大きいと、概して女子教育による有意な効果はみられないことを示した。

Mickelson et al. (2001)は、ジェンダーに民族性の視点を統合させ、イスラエルと南アフリカのマクロデータにより、教育とその結果として捉えられる雇用や所得状況の変化に関する分析を行った。その結果、教育機会の拡大と女性の生活構造の改革における決定的な関連性は確認できず、雇用や所得におけるジェンダーの不平等性は、民族的背景を含める複雑な要因から形成されており、教育普及のみで即解決できる単純な問題ではないとしている。

図 2-3 は、地域別に、経済、教育水準およびそれぞれの男女格差を対比したものである。同図は、全世界共通して、男女間の格差は教育よりも経済面において著しいことに加えて地域的にばらつきがあることを示している。例えば、東アジア、ラ米・カリブ、東南アジア・太平洋地域においては、初等教育の就学率における男女格差はほとんどなく、初等教育純就学率も高いが、所得における男女格差はいずれも大きい。とりわけラ米・カリブ地域が他の 2 地域と比較して格差が著しく大きいことが示されている。

また、経済水準が全体的に高くとも、男女格差については著しい地域もある。例えば、ラ米・カリブ地域における GDP の全体水準は、南アジアの 3 倍に位置する一方で、GDP における男女格差は、両地域とも同水準に位置している。このことから、全体的な経済水準の向上が、所得に反映される“生活力”における男女格差の是正に必ずしも反映されていないことが示されている。

図2-3 世界地域別にみる教育・経済水準と男女格差の状況\*



\*1995 から 98 のうちの入手可能な最新データに基づく。

出典: UNDP(2000)p.160,164,197,258 に基づき筆者が作成

このように、マクロデータが示す教育・経済水準における男女格差に関する分析結果からも、女子への教育普及が女子の生活力の改善に効果的に作用するためには、労働需給状況の分析において、雇用や所得の決定や、労働参加に関する働き手の意思決定に影響を与えている民族性・地域性を含める社会・文化的要因を明らかにし、s それらの要因を考慮した教育の質的改善が不可欠であることが指摘される。

### 2.3.2 女子教育の効果

女子への教育は、教育を受けた女性個人に対する直接的効果、すなわち、彼女自身の生活の質的向上に加えて、家庭レベルにおいても、教育を受けた女性の家族や子

供、さらには次世代にわたる波及効果が期待できる。また、社会レベルにおいても、保健衛生、経済、社会・文化面と多岐にわたる分野に効果を及ぼすと考えられている。

既に多くの先行研究により、女子教育がもたらす開発への様々な効果が検証されており（例えば Bach et al. 1985, Benavot 1989, Davison 1992, Floro and Wolf 1990, Glewwe 1997, Herz et al. 1991, King and Hill eds. 1993, Shultz 1993, Tietjen 1991 等）、これらの研究による分析結果を根拠として、女子教育への投資は発展途上国の生活水準の向上に最も有効な手段であることが主張され、女子教育拡充のための政策提言がなされてきた。表 2-1 は、女子教育による効果についてまとめたものである。

表 2-1 女子教育による効果

	社会レベル	個人・家庭レベル
効果	<b>&lt;保健・衛生への効果&gt;</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 家族計画の推進による出生率の低下および人口増加の抑制</li> <li>● 国民全体の健康状況の改善とそれに伴う生産性の向上</li> <li>● 乳児死亡率の低下</li> <li>● 長寿化</li> </ul>	<b>&lt;教育を受けた女性への効果&gt;</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 晩婚化によるさらなる教育機会へのアクセス拡大</li> <li>● 家族計画による自らの健康状況の向上</li> <li>● 技術の獲得へのアクセス拡大</li> <li>● 識字能力や行動・交流範囲の拡大による情報へのアクセス拡大</li> <li>● 計算能力の獲得による自己資金管理能力の向上</li> <li>● 賃金所得機会の向上と資金へのアクセス拡大</li> <li>● 賃金所得による生活水準の向上</li> <li>● 時間の活用に計画性が生まれ家事以外に割く時間が創出される</li> <li>● 家庭における意思決定力、自己信頼の増大</li> <li>● 伝統に囚われず新しい価値観、社会観念の形成に前向きになる</li> </ul>
	<b>&lt;経済的効果&gt;</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 女性の賃金労働・雇用機会の拡大</li> <li>● 技術の向上による生産性の向上</li> <li>● GNP の拡大による税収の増加</li> </ul>	
	<b>&lt;社会・文化的効果&gt;</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● あらゆるセクターにおけるジェンダーの平等化の推進</li> <li>● 労働市場におけるジェンダーバイアスの是正</li> <li>● 次世代による教育機会へのアクセスの拡大</li> </ul>	

筆者作成

これまでの研究により確認されてきた女子教育による効果は、主として出産率や乳児死亡率の低下、子供の健康・栄養状況の改善など女性の生殖や育児に代表される家庭内における女性の“再生産活動(次世代育成、家庭内労働)”(青木 1994,p78)に関する効果と、女性の経済的貢献、すなわち、女性の賃金労働への参加や所得に及ぼす効果に大別される。(Benavot 1989, Floro and Wolf 1990, Farrell and Schiefelbein 1985, King 1996, Psacharopoulos and Tzannatos eds. 1992, Schiefelbein and Farrell 1984 等)。

関連分野の先行研究による分析は、女子教育普及率や到達レベル、就学年数等とその他の社会経済開発指標の関係について、1カ国或いは複数国のマクロレベルのデ

ータを投入して統計的に確認し、女子教育の拡充や改善が創出する様々な効果や影響を予測するもの、或いは、教育状況における男女格差や、格差形成に影響を及ぼしている社会・家庭背景要因をマクロレベルから分析し、女子教育を阻害している要因や推進している要因を特定するものが多い。

女性の再生産活動に焦点をあてた保健・衛生面での女子教育の効果に関する先行研究では、女子の就学期間の長期化は、女子の晩婚化や家族計画を促進し、社会全体の出生率および人口増加率が軽減されること、また母親の知識の向上により乳児死亡率や子供の栄養状況が改善されること、さらに、子供とりわけ女子の就学率は、母親の教育レベルに影響されること、などが統計的に検証されている(Herz et al. 1991, Subbarao and Raney 1993)。

また、主として女子教育による経済的効果に注目した研究においては、女子教育の普及や改善は、女子の労働意欲や潜在能力を高めることにより女子の賃金労働への参加率や労働賃金を上昇させ、それに伴う税収の増加や生産性の向上により経済発展に効果をもたらすことが確認されてきた。例えば、Ng (1992)は、アルゼンチンをケースとして、女性の労働参加の意思決定は、婚姻状況や子供の有無の影響を受けたり、晩婚や出産の遅延(家族計画)に影響を与えることや、とりわけ中等技術教育や高等教育が女性の労働参加を促進することを示している。Yang (1992)は、コスタリカをケースとして、教育レベルが高い女性ほど労働参加の可能性が高くなることを検証した。

社会・文化面においては、教育による女性のエンパワメントを通して、新たな価値観や社会改革が起こり、あらゆるセクターにおけるジェンダーの平等化が推進されることが見込まれる。また、これらの変革は、労働市場におけるジェンダーバイアスを是正することから、女性の賃金労働の参加率がさらに推進されることが期待できる。さらに、教育を受けた女性が増えることにより、次世代の教育機会へのアクセスが向上し、国家の開発推進の要となる人造りが強化される。

しかしながら、先行研究により保健・衛生や経済面における女子教育の効果が定量的に検証され、女子教育の推進はあらゆる分野に相乗効果をもたらすことが示唆されている一方で、社会・文化的効果に関しては、教育を受けた女性にもたらされたエンパワメントについて実証的に確認する研究があまり蓄積されていないことに注目する必要がある。

Mickelson et al. (2001)は、教育やジェンダーに関する先行研究の多くが、データによるサポートを十分に確保せずに、女性への教育普及が女性のエンパワメントを促進することに直接的な影響を与えているとあらゆる理論的な試みにより無理矢理解釈してきたことを指摘し、実例に根差した検証を蓄積していく必要性を強調している。彼らの研究は、1980年代の教育、職業、賃金パターンにおけるジェンダーおよび民族的要素についてイスラエルと南アフリカを対象とした比較分析をしており、同分析結果から、教育拡大により社会改革が達成されるという短絡的な予測は、教育、ジェンダー、民族の関係の複雑性を覆い隠すものであることを指摘している。

### 2.3.3 教育による女性のエンパワメント

上述してきたように、女子への教育による社会および個人・家庭レベルの双方における個々の効果は相互作用によりさらに大きな効果を創出することが期待されている。従って、女子教育の推進においても、各効果の相互関係や、効果発現のプロセスを把握した上で統合的にアプローチすることが肝要であると考えられる。

図 2-4 は、教育の効果について、経済、社会、文化面から体系的に捉え、教育による女性のエンパワメントを通じた均衡な人間開発へのプロセスを平等なジェンダーの構築に焦点をあてて概念化したものである。

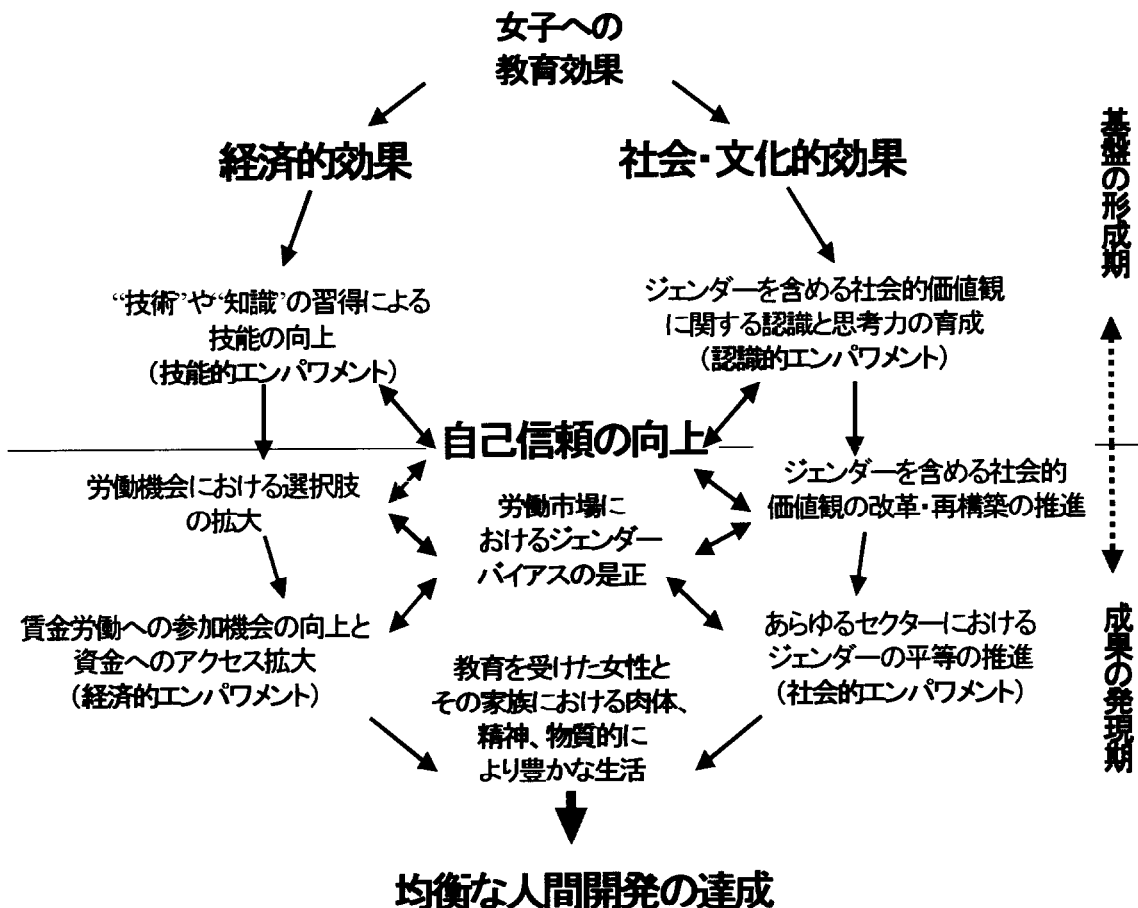
女性のエンパワメントの観点から教育の効果を抑えと、経済的効果、社会文化的効果に大別できる。そして、これらの効果がもたらす女性のエンパワメントは、「基盤の形成期」と「成果の発現期」の2段階を経て平等なジェンダーの構築を達成させていくと考えられる。

「基盤の形成期」は、技能、知識、考え方の基盤形成において教育が個々の女子に対して直接的に影響を及ぼす段階である。一方、「成果の発現期」は、個々の女子が教育機会を通して自らの内面に築いてきた技能および認識基盤を、社会、経済環境において具体的な成果として発現させる段階として捉えることができる。

即ち「基盤の形成期」においては、教育の付与により、識字や計算能力などの“技術”や“知識”の習得を通して“技能的”エンパワメントが推進され、潜在的な生産性に基づいた個人の価値が向上する。また、授業や学校活動、教員、友人との交流などの様々な側面を通して、“認識的”エンパワメントが推進され、ジェンダーを含むあらゆる社会的価値観について認知し、それらについて思考、対処していくための問題意

識の喚起や論理的解釈および問題解決能力の基盤が形成される。また、それと同時に自己信頼が確立、強化されていく。

図 2-4 教育による女性のエンパワメントと人間開発へのプロセス



筆者作成

次段階の「成果の発現期」は、「基盤の形成期」において獲得、育成された技能や思考力における個人の内面的なエンパワメントが、労働市場や社会構造の中で対外的に具体的な成果として発現される時期と捉えられる。同段階において、女性全体としての「経済的」および「社会的」エンパワメントが促進され、その結果として社会構造が変革し、平等なジェンダーの構築が推進され、均衡な人間開発が達成される。

同概念図は、女子への教育による経済的効果と社会文化的効果は、教育の成果として達成される各段階毎のエンパワメントを介して相互に作用し、段階を踏まえながら持続的な人間開発を達成していくことを示している。しかしながら、期待されるエ



ンパワメントを達成していくためには、提供される教育の「質」が確保されていることが前提にあることに十分留意しなければならない。「基盤の形成期」において提供される教育の質や内容によっては、教育の普及が女子におけるあらゆるエンパワメントに対してマイナスの影響を与える可能性もある。すなわち、提供される質次第で、教育の普及はジェンダーの不平等化を強化、促進する危険性を持っていることを十分に認識することが肝要である。

技能的エンパワメントについては、教育内容や教授方法（教員の技術、資質や、教材・教具等）により女子の学習能力や生産性の向上が影響される点、認知的エンパワメントについては、教員の思考、価値観、行動形態、児童との関係が、男女児童の行動や態度を決定する価値観やジェンダー観の形成に多大な影響を及ぼす点を考慮すると、既に述べてきたように、何れの効果の発現についても教員の資質による影響を大きく受けることが強調される。

### 2.3.4 女子教育に関する費用や阻害要因

女子教育の効果に関する多くの研究において、女性に対する教育の収益率は男子と同等あるいはそれ以上に高いことが示唆されているにも関わらず、教育へのアクセス、到達率ともに概して女性の方が低い。このような実情を背景として女子教育に関する費用や阻害要因の探求が研究課題としてアプローチされるようになったと考えられる。

表 2-2 は、女子教育の費用や阻害要因について、先行研究を踏まえながら、上述した効果と同様にそれぞれ社会および個人・家庭レベルに分けて整理したものである。

個人・家庭レベルに生じる女子教育の費用として、①教育を受けさせる直接的（金銭的）費用、②教育を受けさせることによる機会費用があり、阻害要因として、③教育付与に関する親の決定への阻害要因、④女子児童に関連する阻害要因に大別される。

女子が教育を受けられるか否かは、第一に、娘の教育コストを負担する親の意志決定に基づくものである。従って、男子と同様に女子への教育付与に関する親の考えは、就学期間中親が負担する金銭的な直接コストおよび児童労働や家事手伝いにおける機会費用と、教育が女子や親に将来的にもたらすであろう様々な便益との比較に基づき決定される。従って、その決定過程において、女子教育の効果に関する認識の高まりは娘の教育付与の動機付けとなる一方で、経済、社会、文化に及ぶあらゆる要因が親

の教育付与の意志を阻害したりする。なかでも、教育をめぐる様々なジェンダーの不平等性が女子への教育付与に関する親の意志決定の論理に与える影響は、発展途上国のなかでも特に経済状況の厳しい農村部において顕著であるといえよう。

表 2-2 女子教育に関する費用および阻害要因

社会レベル	個人・家庭レベル
<p>＜男子・女子共通にかかる費用＞</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● ユニフォーム・教材・文具などの無料配給</li> <li>● 給食プログラムの導入</li> </ul> <p>＜特に女子教育推進を目的とした費用＞</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 女子教育推進をターゲットとする女子奨学金</li> <li>● 女子の就学に望ましい学校環境(立地・建物・設備—トイレ等・女子教員の配置)への配慮</li> <li>● 女子教育推進のためのメディアを通じた啓蒙活動</li> <li>● 教員養成および再訓練におけるジェンダー訓練の導入・強化</li> <li>● ジェンダー配慮のためのテキスト、教材の開発・見直しの実施</li> <li>● 女子への教育付与に対するインセンティブを高めるためのカリキュラム、教科の見直し</li> </ul> <p>＜阻害要因＞</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 女子教育推進のための適切な政策や政治的関心の欠如</li> <li>● 官僚、政治家レベルにおける不平等なジェンダー観</li> <li>● 労働市場におけるジェンダーの不平等性</li> <li>● 教育従事者における不平等なジェンダー観や問題意識の欠如</li> <li>● 教育の投資効果の発現に要する期間の長さ</li> </ul>	<p>＜教育を受けさせる直接(金銭)的費用＞</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 教育費(教材・教員費、制服代、通学費、PTA 分担金等)</li> </ul> <p>＜教育を受けさせることによる機会費用＞</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 就学しなければ娘が行っていたはずの家事手伝いや、弟妹の世話にかかる時間と労働</li> <li>● 就学しなければ娘が稼いでいたであろう収入</li> </ul> <p>＜教育付与に関する親の意思決定への阻害要因＞</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 女子をとりまく学校環境に対する親の不信任感</li> <li>● (地域的不備—学校が遠い、通学に危険が伴う)</li> <li>● (設備の不備—女子トイレがない、等、共学、男性教員等)</li> <li>● (粗悪な教育の質—教育内容、教員の教授技術、モラル等)</li> <li>● 子供の教育付与に関する親の不平等なジェンダー観を促進する文化的背景</li> <li>● 娘が教育を受けることにより生じる便益への理解・認識不足</li> </ul> <p>＜女子児童に関連する阻害要因＞</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 通学道中の安全性への不安</li> <li>● 早婚、妊娠により通学継続が困難</li> <li>● 健康・栄養不良</li> <li>● 学校がきらい、勉強に無関心</li> <li>● 就労で得ていた、或いは得られるであろう収入の喪失</li> </ul>

筆者作成

経済的観点からは、教育を受けさせる直接的費用は基本的に男女同様である。しかし、直接的費用の負担における親のインセンティブや教育を受けさせることによる機会費用の捉え方は、家庭におけるジェンダー観や、伝統的性別役割に大きな影響を受け、これらが教育付与に関する親の意思決定への阻害要因ともなる。すなわち、貧困に苦しむ発展途上国の多くの家庭における教育付与の意思決定は、親や家族の面倒は息子、夫がみる、家事手伝いは女子が行うものという伝統的規範に基づいており、「娘に教育機会を与えても見返りはないが、息子への教育費用は将来的に回収可能である」という教育投資に関する親の価値観が女子教育の推進を阻む要因になりやすい。また多くの場合、家庭内労働など娘の教育に付随する機会費用は息子より大きく (Tietjen 1991)、貧困により直面している財政ニーズが教育付与により娘にもたらされるであろう将来的な便益に優先される場合が多い (例えば、Buchmann and Brakewood 2000, Rose and Samarrai 2001 を参照)。

さらに、教育の経済的効果として期待されるべき労働市場へのアクセスが、女子については男子よりも限られているという親の固定的な観念、或いは実際にジェンダーに不平等である労働市場の現状に加えて、女子の伝統的性別役割である家事手伝いに教育は必要ないとする社会・文化的観念が、子供の教育付与に関する親の決定において顕著な男女差別を創出していると考えられる。

特に農村部においては、前述した教育によるエンパワメントのなかでも、技能的エンパワメントに応じた女子の仕事へのアクセスが、労働市場の不平等なジェンダーや農村部における産業構造等により著しく阻害されている状況が多く指摘される。従って、とりわけ女子については、教育到達レベルに適応する就職が困難でありノンフォーマルセクターや低賃金労働への就労がやむを得ない状況が生じる。

このような社会の現状は、逼迫した経済状況と相まって、女子教育への投資に対する親のインセンティブを一層低いものにする。そして、より高い投資収益が期待できる息子の教育を優先させる傾向が加速されるのは極めて論理的であるともいえよう。その結果、女子のエンパワメントを推進する教育機会が減少し、社会や教育におけるジェンダーの不平等化が一層促進されるという悪循環が形成される。

Shultz(1993)は、公的教育システムにおける規則やインセンティブは、息子や娘への教育付与、すなわち教育投資に関する家庭での意思決定に影響を及ぼしていることを指摘し、なぜ、息子と娘の教育投資における親の優先パターンがある特定な状況下で起こりやすいのかについて理解し、どのような政策介入がこの優先パターンに変革をもたらすことができるかを解明することが、研究者やプログラム策定者におけるチャレンジであるとしている。

これは、教育の普及促進においては、教育成果と労働需要の適合性が重要であり、教育付与により向上、取得される個人の生産性や技術力が、人的資本として正当に評価され、活用されることが可能となるシステムを確立することや社会的な改革をも視野にいれた総合的な取り組みが必要であることを示唆するものである。また、家庭において教育を受けることが生活改善に意義ある投入として認識されることが教育の普及促進に不可欠な要因であることを強調している。

### 2.3.5 費用や阻害要因への対応

女子教育が推進され、さらにその効果を発現させるための第一ステップは、家庭レベルにおいて、娘の教育付与に関わる直接コストの負担が軽減され、文化・社会的背景により生じる阻害要因が排除され、娘の教育付与に対する親のインセンティブが強化されることにより、女子が就学の機会を得ることである。次なるステップは、親が就学を許可した女子が欠席、中退することなく、継続的に就学し、教育による技能的、認識的エンパワメントを達成した上で義務教育を修了することである。そのためには、娘の教育に対する親の関心、支援を維持し、女子児童自身の向学意欲を確保、向上させるための複合的な取り組みが必要となる。

女子に教育機会が与えられ、就学を通して必要なエンパワメントが達成されることにより、初めて教育成果が発現するための基盤が形成される。図 2-4 で示したように、基盤の形成期において個人レベルで留まっている教育の効果が、社会レベルに波及し、具体的な成果として発現するまでのプロセスには、政策、行政、現場（地域社会、学校、家庭）による様々なレベルからの体系的なアプローチが不可欠であり、各レベルに存在する様々な費用や阻害要因を軽減、除去し、必要費用に関しては、費用対効果を勘案した効率的な活用方法を講じることが重要である。

①教育を受けさせる直接的（金銭的）費用、については、女子を対象とした奨学金プログラムの導入に加えて、男子にも裨益するユニフォーム、教材、文具などの無料支給や給食の供給等が挙げられ、このような要素を取り入れたプログラムの有効性も報告されている（Tietjen 1991）。奨学金プログラムの導入は、親の経済的コストを削減するとともに、②教育を受けさせることによる機会費用、の面からも女子の就学に対する親のインセンティブとして効力を発揮する。一方で、限られた財源により、女子教育のアクセス拡大に対して効率的な成果をあげるためには、奨学金付与により達成すべき目標（例えば、未就学女子の就学率向上、初等教育の到達率の改善など）を明確に設定した上で、各地域の女子の就学状況、中退パターンの分析に基づき付与対象学年や優先的对象地域を設定する必要がある。このように、資金の活用の際の優先性、戦略性を強化するためには、詳細分析を取り入れた的確な政策策定が不可欠となる。

③教育付与に関する親の決定と継続的支援、④女子児童の継続的就学、を促進するためには、①、②への対応に加えて、女子が通学するのに望ましい学校環境の整

備（通学路の安全、便宜性や女子トイレの設置、女子教員の増員、学習内容、指導方法など）や、メディアや地域・学校活動を通じた女子教育の啓蒙を通して、家庭における娘の就学に対する物理的、文化的、精神的な阻害要因を排除し、女子が継続的に通学、卒業するための児童自身や親のインセンティブを高めることが重要である。

就学に対するインセンティブを高めるための方法として、カリキュラムや教科内容を見直し、基本的な職業教育、手工芸、家庭科など、将来的に活用できる技術実習を導入することがこれまでも行われてきたが、その内容によっては平等なジェンダーに根差した社会を再構築する取り組みとは逆行し、労働におけるジェンダーの不平等性、即ちその地域の女性にとって不平等な労働区分や役割が社会的に容認、強化される懸念もある（Stromquist 1990, 1995）。従って、女子の就学促進のための導入策として効果が期待できる場合においても、長期的視点にたった社会・文化的影響を勘案し、慎重に検討する必要がある。

さらに、教育を受けた女子においては、習得能力に見あった就職が可能となるように、労働市場のジェンダー差別の是正に向けて、マクロレベルからも政策的に取り組むことが重要である。

Mickelson et al. (2001)は、教育拡大への取り組みは、伝統的に従属的な立場に置かれている女性や民族グループに対する力付け(エンパワメント)を直接的に推進する積極的な国家政策と緊密に連携する必要があることを強調し、マクロ政策の改革が女性や不利な立場におかれている民族の状況をどのように変化させたかを定点的にみていく必要があることを指摘している。

また、技能および認識的エンパワメントを通して女子の就学意欲と学習成果を向上させていくためには、通常の教科の内容や教員の資質の改善が不可欠である。例えば、教材やテキストに描写されている女性および男女の社会的関係は児童の認識的エンパワメントに大きな影響を与えると考えられており、発展途上国で使用されている教材やテキストの内容において女性が従属的で弱い役割を表すものが多いことが指摘されている（例えば Fuller and Snyder 1992）。従って、児童の学力向上における一つの要因とされている教材やテキストの十分な配布（Solmon 1985）がジェンダーの平等化にも作用するためには、不平等なジェンダーの描写を排除し、民主的な社会を反映する男性像、女性像を戦略的に発信できるよう、内容面における適正化を図ることが肝要である。また、学校図書についても同様の配慮を講じるが必要となる。

このように、女子への教育普及により女性の経済、社会的エンパワメントが促進され、その結果、均衡な人間開発が達成されていくためには、教育の内容面での改革に加えて、これを横断的に支援し、社会構造の改革へと結実されていくためのマクロ政策が必要であり、多層的な取り組みが不可欠であることが強調される。

## 2.4 先行研究における課題の整理

上述してきたように、開発における教育のアプローチの変遷、教育の普及および成果に関する議論や、これらに影響を及ぼす要因の探求における一連の研究の流れのなかで、教育の受け手としての女性の状況が明らかにされ、教育における男女の不平等性が認識されるようになった。そして、基本的人権に基づいた教育を受ける権利、人間開発のテーマである個々の人間の福祉の向上やエンパワメントにおける教育の重要性への認識も高まり、さらには、女子教育の拡充によりもたらされる社会、経済面における開発効果が検証されてきたことから、教育への取り組みにおけるジェンダー配慮の必要性が論じられるようになった。

既に述べたように、教育とジェンダーに関する先行研究の多くは、女子教育によりもたらされる社会・経済的効果の定量的な検証に基づいて、女子教育への投資が開発において最も有効なものであることを主張し、さらに、女子教育の推進に影響を与え得る社会・経済・文化的な要因の抽出を試みるものが多い。また、EFAの実現のために急務となっている女子への教育拡充を目標として、供給および需要サイドに焦点をあてた（例えば、奨学金や、学校給食など）様々な投入やプログラムを実施し、それらに対する評価活動を通して、実施された投入やプログラムによる女子教育推進への有効性が調査されてきた（Tietjen 1991 を参照）。

これらの研究により、女子教育推進に影響を与える要素として、家庭・社会的要因については、親の学歴や識字レベル、経済能力、職業、家族形態、文化・宗教的慣習などが取り上げられてきた。また、学校要因については、教員の性別、テキスト、教材、副読本の投入、カリキュラムの改善、教員養成や研修による教員の経験・教育レベル、教員給与、学校施設、などが注目されてきた。従って、実際のプログラムにより投入された学校要因に関する効果分析も含め、上述した要素の有意性について定量的あるいは定性的な分析も行われてきている。しかしながら、このような研究の全てが体系的な調査と手法に基づいているわけではなく、定量的な分析による結果の多

くは、データ、モデル構築、分析手法の面から信頼性が十分とは言い難いことも指摘されている (Tietjen 1991)。

また、学校の質や効果に焦点をあてたこれまでの研究における分析アプローチは、家庭・社会要因、或いは学校要因のどちらがより児童の学力形成に重要であるか、或いは、各要素による影響の有意性を検証することが重点とされてきた傾向がある。家庭・社会要因による児童の学力への影響については、親の職業や教育レベルなど現時点でコントロールが困難な家庭の状況・属性による影響の有意性の検証に分析の焦点をあてたものが多い。また、学校要因への定量的なアプローチにおいては、学校内外のシステムも視野にいれながら、各投入に関連するプロセスの重要性に着眼した研究は蓄積されてきていない。

女子教育の重要性を主張する研究においては、図 2-4 で示した教育による女性のエンパワメントを包括的に捉えながら、男女格差の形成に影響を及ぼす要因に対して定量的にアプローチした先行研究は非常に少ないことも指摘される。

すなわち、定量的分析を取り入れた初等教育の男女格差の要因探求において、男女格差の背景を構造する家庭、社会および学校要因の相互作用や、家庭・学校要因に対して直接・間接的影響を及ぼす教育行政システムをも視野にいれ、男女格差の背景を構造している要因を重層、統合的に捉えた分析枠組みを構築していく必要がある。

とりわけ、EFA の実現が教育開発の優先的課題となっている現在、教育への取り組みがジェンダーの不平等性や格差の是正に確実に貢献していくためには、男女格差の背景となっている各要因を包括的な視点から捉え、各要因間の関係を念頭においた体系的なアプローチを模索することが主要な研究課題と考えられる。

これに加えて、男子、女子それぞれにおける通学や学習意欲は、各要因を構成するどのような要素の影響を受けているのか、男女それぞれに影響を及ぼす要素群にはどのような差異が存在するのかについても明らかにしていく必要があり、かかる分析手法においても、児童によるミクロな視点へのアプローチが強化されなければならない。また、児童を含めた教員、親など教育現場の主要アクターの視点を取り入れた分析を強化することにより、現場においてより効果の高いインプットを戦略的に検討することが可能となる。

従って、教育の質の観点からは、どのような教員の態度や考え方、教授法、或いは、養成・現職訓練の内容が、どのように女子児童の学習意欲や学力成果に影響を

及ぼし得るかに関する実証的な研究を蓄積していく必要がある。これまでも、学力成果の改善に影響を及ぼす教員の属性や教授法に関する研究は行われているが、分析にジェンダーの視点を反映させ、勉学や就学に関する児童の意識への影響要因を定量的に検証した研究は蓄積されていない。

上述してきた先行研究の成果や不足している視点を整理すると、発展途上国における教育の普及や質に関する研究において、ジェンダーの平等の観点から以下の4点が優先的に取り組まれるべき課題として考えられる。

#### 1. 男女格差を形成する要因に関する定量的分析と包括的・体系的アプローチ

女子教育に関するこれまでの定量的な研究は、女子教育による社会および経済的効果に焦点をあてたマクロデータの解析が中心となっており、“男女格差”に焦点をあてて、学校・家庭要因に加えて、これに作用する行政要因を含めるマクロレベルにおける社会、経済、政治的要因も視野にいたれた包括的且つ体系的なアプローチに根差した研究が蓄積されていない。

#### 2. 男女格差を含める教育問題の明確化のための詳細分析

男女格差を含める教育問題へのアプローチにおいては、マクロデータによる画一的な分析が多く、統計データの詳細および比較分析や、教室レベルの観察的分析により、問題を絞り込むためのミクロな視点に欠ける傾向にある。

#### 3. 公的教育システム等のインセンティブや政策的介入による効果分析

インセンティブの導入や政策介入が女子や社会的弱者にもたらした影響（効果・インパクト）を定点的な観測やモニタリングにより分析し、それらの有効性を確認する必要がある。

#### 4. 学校の質や効果分析における視点およびアプローチの拡大

これまでの学校の効果分析について、指標の適正さを検討し、多層的（ジェンダー、年齢、学年、地域）視点を取り入れた上で、プロセスも考慮した定量的なアプローチを強化していく必要がある。具体的には、学校・教室レベルの様々なプロセス（例：教授・学習法、学校運営）を反映させた定量的なアプローチ、地域的特性に配慮し、教育現場を構成する児童、教員、また親の視点を反映させたミクロなレベルからのアプローチ、学力形成に加えて、就学、継続的出席の改善・促進に対する影響要因の分析の強化などが挙げられる。



## 2.5 本研究による分析の概念

図 2-5 は、先行研究における課題や問題提起を踏まえた上で、本研究が捉える発展途上国の初等教育問題全般の要因構造を示したものである。同概念は、「発展途上国の初等教育における様々な問題は、家庭、社会および学校要因の相互的作用により重層的に形成される」という考え方に基づいた各国共通の一般的な分析フレームワークであるが、各要因を構成する要素の中味については、各発展途上国の実情や解決されるべき教育問題により異なってくる。

同概念の特徴は、従来、個別に捉えられがちであった初等教育に関する問題要因を包括的且つ体系的に捉えていることであり、限られた資源による初等教育への投資が、それぞれの問題の背景を形成する各要素の改善に向けて効率的に作用し、その効果を持続させるための基盤となる教育行政、特に学校、家庭要因に直接的に作用できる地方教育行政の果たすべき役割の重要性に着目している点である。

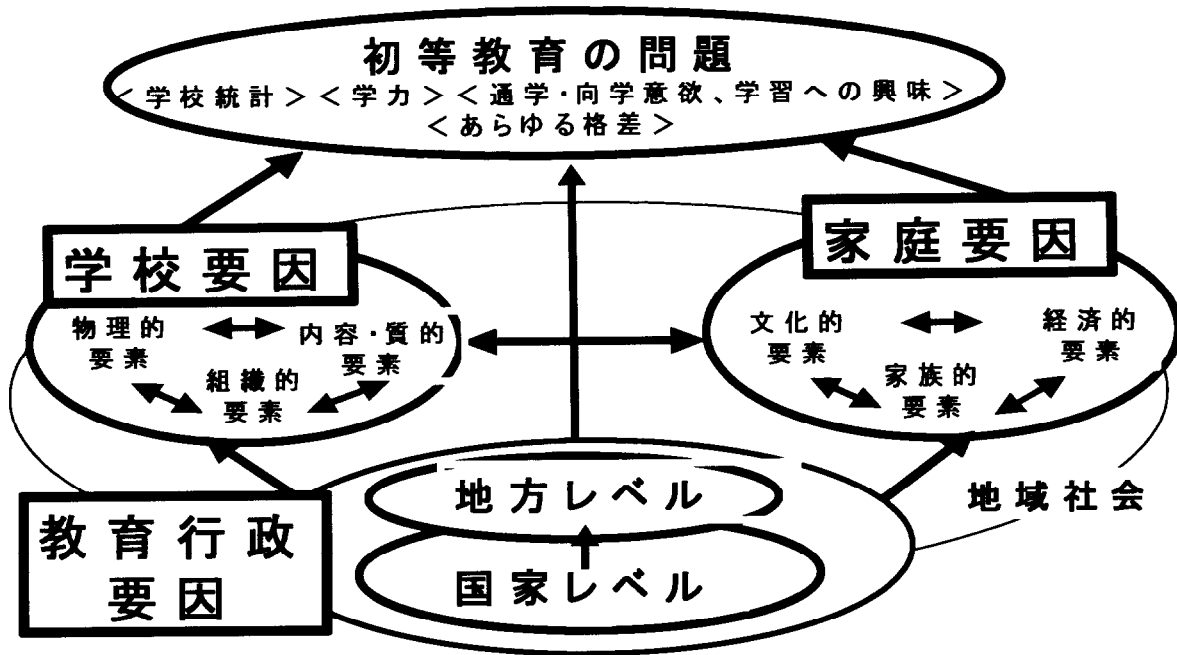
発展途上国における全般的な開発問題として、社会、経済面におけるジェンダーや地域（都市・農村）の格差が上げられるが、初等教育に関する問題についても横断的なジェンダー格差に加えて、地域間、民族間においてあらゆる格差が存在する。従って、EFA を目標とする取り組みにおいては、このような格差への戦略的なアプローチが必要となる。

従って、図 2-6 は、初等教育問題の中でも、とりわけ男女格差を問題として抽出し、発展途上国の初等教育における女子教育の推進に関する阻害要因を念頭において、男女格差を形成すると考えられる様々な要素を学校、家庭および教育行政の 3 つの要因に分類し、これらの要因の相互関係を一つの概念に統合して捉えたものである。

尚、初等教育に関する主要な問題として男女格差を捉えていることから、図 2-5 「発展途上国の初等教育問題を形成する要因の構造」にて提示した枠組みと基本的に同様である。

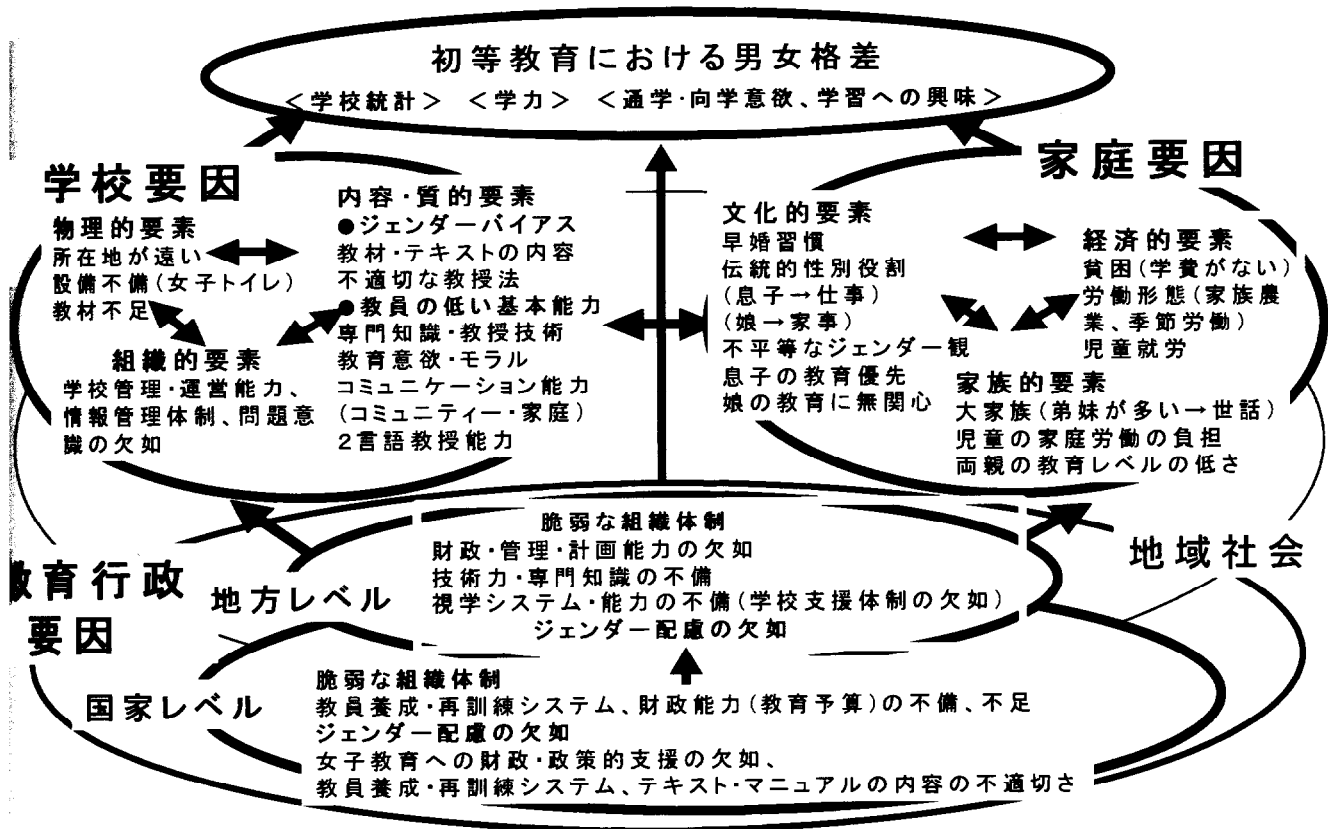
男女格差を是正し、均衡のとれた開発を目指すための教育協力の有効性を高めるためには、家庭要因に効果的に作用する学校要因、またそのような学校要因を形成・促進するための地方教育行政の強化など、学校を取り巻く地域社会に対する体系的な取り組みに加えて、中央教育行政レベルにおいては、このような草の根レベルでの取り組みを支援する政策を策定し、予算的後ろ盾を確保すること、また、教育に影響を及ぼす外部阻害要因（児童労働の取り締まり、女性の労働市場参加のための土壌の形成）を踏まえたマクロレベルでの連携を強化することが不可欠である。

図 2-5 発展途上国における初等教育の問題の要因構造



筆者作成

図 2-6 発展途上国初等教育における男女格差の要因構造



筆者作成

本研究においては、上述した要因や要因に影響を与えるレベルを包括的に捉えた上で、それぞれのレベルを構成する要素をミクロな視点からも明らかにする。これまでも、教育の効果や効率性の向上を目指して、教育の地方分権化の必要性が主張され、発展途上国の多くにおいて、世界銀行をはじめとする援助機関の支援を受けながら様々な形で実践されてきているが、必ずしも所期の成果を上げているわけではなく、多くの問題が指摘されている。

第4章、5章で事例として取り上げているグアテマラにおいても、地方分権化は教育改革の主要な柱となっているが、権限を委譲される県レベルでは、“県への権限委譲・departmentalización”という用語の普及が先行し、どのような権限委譲がなされ、それに付随して如何なる責任と役割が発生するのか、を含む地方分権化に関わる同レベルを巻き込んだ具体的な議論が遅れたため、地方分権化を現場レベルから推進するための組織・能力形成も十分な状況ではないことが指摘される。地方分権化は、法令上の手続きなどによる権限委譲の枠組みを表面的に形成することに留まらず、地方レベルにおいては、委譲された権限に付随して発生する機能を分権化以前よりも効果的に実施していく能力の構築が伴わなければうまくいかない。

そのためには、Hanson (1995) がいうように、組織文化が変化し、新たな役割が学ばれ、指導スタイルが改革され、コミュニケーションのパターンが逆方向になり、計画手続きが改められ、地方による政策やプログラムが展開されていく必要があること、また、これらは多大な時間と労力のかかるプロセスであることについて、地方分権化を推進する発展途上国およびこれを支援する援助機関双方において明確に認識する必要がある。

上述を踏まえて、本研究が提示する概念においては、家庭・学校要因に直接、間接的に作用できる地方教育行政の比較優位性（教育現場に近く、地域・文化的に多様なニーズへの対応が行いやすい等、学校、家庭要因に直接的に作用できる物理・精神的位置付け）に注目しており、この比較優位性を効率的、効果的に生かせるような組織・専門能力の強化が、教育における地方分権化をスムーズに推進する上で重要なポイントとなるという考え方を強調している。

第4章では、グアテマラを事例として、本章で示した分析の枠組みに基づいて、社会・経済状況と初等教育の関係について、とりわけ“格差”に焦点をあてて、マクロな視点から包括的に分析するとともに、あらゆる格差の是正を目的とした政策の効果について具体的に検証する。

第5章では、グアテマラにて実施されてきた日本政府による女子教育協力を事例とした定量的分析を行う。具体的には、パイロットプロジェクトの対象校の教員お

よび児童へのアンケート調査によるミクロな視点からのデータに基づいて、同国の初等教育における男女格差の要因構造を家庭、学校、行政要因からアプローチし、どのような要因が男女児童それぞれの通学および学習意欲を促進しているのか、学校教育の中心的役割を担う教員はどのようなジェンダーおよび教育観を持っているのか、さらに、教員再訓練が教室内のジェンダー平等に対して効果を高めていくためにはどのような要因に留意すべきであるか、について定量的に確認する。

# 第3章 近年における日本の 教育協力の傾向と現状

## 3.1 はじめに

1990年ジョムティエンにて合意された万人のための教育世界宣言（Education for All・EFA）は、国際社会が改めて開発における基礎教育の重要性を確認したことに加えて、「アクセスの普遍化と公正の促進」のための優先課題として女子に代表される社会的不利な立場にあるグループへの配慮を強調している点や、量的拡大のみならず、教育の成果に表れる質的改善を重視している点において、日本のみならず、国際社会における教育援助の方向性に与えた意義は大きい。

しかしながら、同会議で提案された教育目標の予定期間での達成は難しいことから<sup>1</sup>、2000年セネガルで開催された世界教育会議では、2015年までに質の確保された初等教育の普及、2005年までの初等・中等教育における男女格差の解消、2015年までに教育における男女格差の解消、などが主要な目標として再設定された上で改めて合意されており、各国は、EFAに向けてのこれらの目標が期限内に達成されるよう、2002年までに国家計画を策定するよう勧告されている。

人間開発を中心に捉える開発協力において、基礎教育の均衡な拡充と質的改善は、保健衛生や環境改善、貧困撲滅などの観点からも最優先に取り組まれるべき分野であることは明白であることから、質の伴ったEFAの達成のための教育協力の推進についてあらゆる観点から再検討する必要がある。

日本においては、1980年代以降、国造りに必要な「人作り」のための国際協力を援助政策において重視していく方針が表明されてきているが（上田 1995）、教育サブセクターとしては、高等技術教育への協力が主流であった。また、社会における女性の

---

<sup>1</sup> 例えば、2000年までに初等教育を完全普及させ、1990年レベルの非識字率の半分以下とすることなどが当初案とされていた

立場や役割、便益を明確に捉え、教育協りに反映させていくことも日本にとっては新たな視点である。

しかしながら、上述した 1990 年代における国際社会の動きと呼応しつつ、日本の開発援助においても、基礎教育を重視した教育援助の強化・拡充と、そのアプローチとして発展途上国の女性支援（WID/ジェンダー）の視点を取り入れていくことが重点項目として取り上げられている。

日本の教育協力にとって、1990 年以降今日までの期間は、経験の蓄積に乏しい基礎教育を重視した新しい教育開発目標にいかに対応すべきかを模索する試行錯誤の積み重ねであったといえよう。

従って本章では、1990 年 EFA 以降の日本の教育協力について、初等教育におけるジェンダーの平等推進の観点から、政策および実施の両レベルにおけるそれぞれの動向を概観し、両レベルの整合性について確認するとともに、実施レベルにおける今後の課題について、1995 年から取り組まれているグアテマラ女子初等教育協力を事例に取り上げて考察することを目的とする。

### 3.1.1 1990 年以降の日本の教育協力とジェンダーを巡る政策的動向

先にも述べたように、ジョムティエン会議以降、教育分野での開発協力の取り組みは、「経済開発」から「人間中心の開発」へと開発のアプローチの変化にともない、基礎教育の重視、男女間、民族間、地域間等における公平性の確保、普及拡大から質の拡充がキーワードとなっている。

1990 年代は、ジョムティエン会議に始まり、子供の権利憲章の発効（1990）、世界子供サミット（1990）、環境と開発会議（1992）、E-9（最も人口の多い発展途上国 8 カ国 ブラジル、バングラディッシュ、中国、エジプト、インド、インドネシア、メキシコ、ナイジェリア、パキスタン）教育サミット（1993）、特殊教育のための世界サミット（1994）、世界社会開発サミット（1995）、北京女性会議（1995）、万人のための教育中期諮問フォーラム（1996）、児童労働国際会議（1997）など多くの国際会議やフォーラムの場において、個々の人間のための福祉の向上に重点を置いた社会開発の重要性とそのための教育の役割が活発に議論されてきた。そして、人間中心の開発のための教育理念に基づく初等教育の完全普及への一致団結した取り組みが確認されている。

日本においても、1996 年 5 月に経済開発協力機構（OECD）の開発援助委員会（DAC）上級会合において採択された政策文書「21 世紀にむけて：開発協力を通じた貢献」（通

称：新開発戦略)の策定において、リーディングドナーとしての積極的なイニシアチブを發揮している。

同戦略は、過去50年間に蓄積されてきた開発協力の実績と教訓を踏まえて、DACメンバーにて新たな世紀に向けた課題にかかる認識を共有し、“全ての人々の生活の質の向上”というマクロな開発ビジョンに向けての今後の取り組み方に関する包括的な考え方を示したものである。新開発戦略が採択されて以来、日本は同戦略に基づいた援助の推進を目指して、国外においては、他の援助国とともに発展途上国パートナーとの対話を促進するなかで同戦略への理解と実践を呼びかけている。

また、90年代の一連のテーマ別の国際会議を総括する形でまとめられており、2000年のダカール世界教育会議で掲げられている教育関連の数値目標とともに、発展途上国の主体性の強化と効果的なパートナーシップ、モニタリングおよび評価の強化を通じた援助の改善など、推進すべきアプローチを提示している(DAC/OECD 1996)。

公平性については、「開発と女性」(Women In Development - WID)から発展してきたアプローチである「ジェンダーと開発」(Gender and Development)の観点から、男女の社会・力関係の不均衡性を是正するための取り組みの必要性が日本のODAにおいても議論されるようになり、1990年代には政策文書にも盛り込まれるようになった。

ODA大綱(1992)では、開発協力の効果的実施の方策として、女性の開発への参加や受益の促進に対する配慮を取り上げており、1995年の北京女性会議では、「日本のWIDイニシアチブ」(外務省1995)を發表している。その中で、「開発における男女平等な参加・受益に向けての努力は一義的にはその国自身の課題である」ことを認識した上で、「開発における女性の参加・受益に配慮した開発援助の実施」は、「均衡のとれた持続的な開発に貢献し、開発途上国の女性の地位の強化や男女格差の解消を促進する」としている。さらに、「個々の援助案件について、その形成、実施、評価といった全ての段階において、女性の参加・受益に配慮するため、さらなる努力を行う」方針を明確にしており、「教育」「健康」「経済・社会活動への参加」を3つの重点分野とし、特に、初等教育における男女格差の是正、再生産活動に関する健康と権利の確保、女性の地位の強化のための環境作りの重要性を強調している。

1998年採択されたODA中期政策では、ODA大綱(外務省1992)の理念、原則を踏襲し、新開発戦略にて掲げられた目標の実現を念頭においた人間中心の開発を重視した考え方が示されている。また重点課題として、貧困対策や社会開発の側面への取り組みに向けて、ソフト面の協力を従来以上に重視する方向を明確にしており、具

体的には、基礎教育の拡充に向けてのソフト面からの協力強化、特に女子を視野にいたれた基礎教育支援の重視、協力案件の実施における住民参加の推進を目指した NGO との連携や協力隊の活用等を具体的な支援として挙げている。

また、1998年に発表された「21世紀に向けての ODA 改革懇談会」の最終報告においても、援助供与の重点分野として、貧困対策と社会開発における基礎教育分野の援助の重要性、女性の自立を支援する援助の拡充を挙げている（外務省 1998）。

上述してきたように、国際協力におけるマクロな姿勢を示す公式な政策文書に記されている日本の教育協力の方向性や戦略は、本項冒頭で述べた教育協力に関する国際社会における 3つのキーワードである「基礎教育の重視」「公平性の確保」「普及拡大から質の拡充」に対する全面的且つ積極的な支援を明示していることが指摘できる。

### 3.2 教育協力の実施における近年の動向

実施レベルにおける今日の日本の教育協力が直面している課題は、国際社会での合意に基づき、政策レベルが掲げている開発目標における 3つのキーワード（初等教育の重視、公平性の確保、普及拡大から質の拡充）の達成を現実のものとするためのプログラムの発掘・形成・実施を推進し、具体的な成果を上げていくことである。

日本の現行の教育援助における基本的方針や達成目標は先述の新開発戦略（DAC 1996）に基づいたものである。新開発戦略の特徴は、期間を設定し、具体的な数値指標により開発目標を提示している点や、これまでに達成された成功の要因は発展途上国およびその社会の自助努力にあるとして、目標達成のためのアプローチにおいては、発展途上国の主体性（オーナーシップ）と様々な形態によるパートナーシップの構築が重要であることを強調している点にある。

同戦略の具体的な目標は、貧困、教育、保健医療、環境の 4セクターを包含する 7項目に及ぶが、そのうちの以下の 2項目が教育に関する目標となる（DAC 1996）。

- ①2015年までに初等教育を完全普及させる
- ②2005年までに初・中等教育における男女格差を解消させる

以下、新開発戦略が提示している教育分野における開発目標とそのための協力アプローチを念頭において、開発目標の達成のための 3つのキーワード（初等教育の重視、公平性の確保、普及拡大から質の拡充）の観点から、近年における日本の教育協力の実施動向を分析する。



日本の政府開発援助は、① 2 国間贈与、② 2 国間政府貸し付け、③ 国際機関への出資・拠出の 3 つに区分され、このうち、2 国間贈与は、技術協力と無償資金協力を分けられる（国際協力事業団 1998a, p.41）。ここでは、①および②をとりあげて 2 国間 ODA 全体にみる教育援助の傾向を捉える。さらに、ソフト面での協力の中でみる教育協力の傾向として、① 2 国間贈与における技術協力に焦点をあてて分析する。

### 3.2.1 2 国間 ODA 全体の傾向

1997 年度 2 国間 ODA 分野別配分（約束額ベース）をみると、教育援助の割合は全体の 7.4% であり、1 割以下の低い数値となっている。また、教育援助の類型別内訳は、67% が技術協力、16% が無償資金協力、17% が政府貸し付け等となっている（外務省 1998a）。

ODA 各類型による教育援助のサブセクター別割合を ODA 白書（外務省 1998b）資料編の統計に基づき算出すると、初・中等教育への協力については、技術協力は 15.5%（JICA 担当分実績、無償調査費含む）、無償資金協力は 23%（90 から 94 年度実績平均）、政府貸し付けは 35%（90 から 94 年度実績平均）となっている。このように教育援助全体を概観すると、EFA の観点からも重点分野とされるべき初・中等教育を対象とした協力の占める割合が小さいことが示されており、なかでも技術協力においてその割合がとりわけ低いことが指摘される。

尚、援助統計における教育サブセクターの区分は、教育行政、就学前教育、初中等教育、高等教育、ノンフォーマル教育、職業産業教育に分けられており、初等および中等教育が同一の区分として纏められていることから、初等教育を対象とした協力の実績は正確に把握することができない。

### 3.2.2 技術協力の傾向

教育分野における日本の開発援助による技術協力は、外務省のもとに、JICA と文部科学省（旧文部省）により実施されている。

文部科学省の ODA による技術協力は、発展途上国からの教育・学術分野の人材育成を目的とした留学生受け入れが中心であり、管轄する ODA 予算の約 9 割が留学生の交流に充てられていることから、ここでは、技術協力に関わる ODA 全体の約半分を実施している JICA に焦点をあてて、教育分野における 2 国間技術協力の傾向について、援助研究の動向と実績の両面から考察する。

## (1) 援助研究の報告にみる傾向

### ①分野別援助研究による提言

JICA は、1990 年の EFA 宣言により示された基礎教育を重視した効果的かつ効率的な教育協力の推進に資することを目的として、1992 年に「開発と教育分野別援助研究会」を設置した。同研究会による議論の結果は、1994 年に報告書としてまとめられており、日本の教育援助にあたっての基本方針、重点内容、実施方法、留意点、実施体制等について提言している。具体的な数値目標として、職業訓練も含めた教育援助を 2000 年までに ODA 全体の 15%程度にまで増大させることを掲げており、サブセクターとしては、基礎教育への援助を重視するとしながらも、各国の教育開発の段階を見極めて相手国が最も必要とする教育援助を実施することを提言している。

重点分野として、レベル的には基礎教育（初・中等正規教育およびノンフォーマル教育）と高等教育の両方を挙げており、基礎教育においては、理数科教育、女子教育、社会的弱者への教育を挙げている。このことから、基礎教育と同様に、受け入れ国の発展段階に応じて、高等教育についても「今後とも引き続き重点的に援助すべき分野」（国際協力事業団 1994a, p.33）として重視する方針が伺われる。

「教育援助にかかる基礎研究報告書－基礎教育分野を中心として」においては（国際協力事業団企画部 1997, p.14）、それまでの「高等教育・職業訓練に対する援助を従来並みに維持しながら、基礎教育分野への援助を拡充するという方針」のもとに ODA 予算の規模縮小を図ることは困難であることから、「重点を高等教育・職業訓練から基礎教育分野へ移行することが現実的な対応である」ことに認識を示し、基礎教育、ソフト型協力を強化する必要性を強調している。

1996 年の新開発戦略の採択後は、同戦略に関する日本の国際的イニシアチブに見合った協力の実施促進のために「DAC 新開発戦略援助研究会」が設置され、同戦略推進のための提言が報告書としてまとめられている（国際協力事業団 1998b）。同研究会の提言においては、新開発戦略で掲げられた教育目標のために、初等教育、教育における男女格差の是正が重点に置かれており、援助スキームの柔軟性の向上、総合的、学術的な教育援助研究の推進と研究成果に基づいた援助システムの確立、多文化社会に対する配慮などが留意点として挙げられている。

一方で、近年の援助研究では、開発において高等教育が果たす役割の重要性が改めて見直される傾向があることが指摘できる。1990 年代後半において、日本の ODA により蓄積されてきた人造り協力分野での経験を集約・体系化することを目的として

実施された研究の一環として、職業訓練・職業教育分野とともに高等教育が取り上げられているが、同報告書（国際協力事業団国際協力総合研修所 2000b）は、高等教育分野における開発協力の重要性を強調し、同分野における今後の協力の方向性を模索している。

これは、日本が重点的に協力を進めてきたアジア諸国においては、初等・中等教育の普及が進展していることから、今後は高等教育のニーズが高まるであろうという配慮や、UNESCO の主導による 1998 年の「高等教育世界会議」で議論された高等教育に課されている新たな役割と改革の方向性の模索（国際協力事業団 2000, P.1・2）を背景とした流れと考えられる。

このように、近年実施されてきた教育分野に関わる様々な援助研究においては、基礎教育が重視されつつも、必ずしもそれに限定することなく、国の発展段階とニーズに対応した教育協力を展開するために様々な観点から幅広い課題に取り組んでいるといえよう。

## ② GAD、WID の観点から

JICA は 1990 年代初めから、開発事業全般における横断的な課題として WID/GAD に取り組むための体制強化を図ってきている。この流れの一環として、WID 援助研究会の設置と調査報告・提言のとりまとめ、環境・WID 等事業推進室の設置や企画部環境女性課への同室の格上げ(1993)、WID/ジェンダー配慮に関連するガイドラインや特定分野における手法研究等、数々の援助研究が蓄積されてきた。

その中で、教育協力については、「公平性」、「提供される教育の質」という観点から、基礎教育レベルにおける女子を含める社会的弱者への教育重視や、高等教育協力におけるジェンダー配慮の必要性が「開発と教育」援助研究会においても指摘されている。

また、2000 年には、ジェンダーの平等・女性のエンパワメントガイドライン策定に向けた基礎研究も取り纏められており、JICA の 60 課題に及ぶ課題別指針のうち、ジェンダーの主流化やエンパワメントに関連の深い 7 課題<sup>2</sup>を検討している。また、基礎教育はそれらの課題の 1 つとして取り上げられている（西谷 2000）。

同報告書は、“WID/GAD も「公正な社会の実現」という上位開発目標だけにおける「配慮」扱いで、課題別指針におけるその他の課題との関連性が今一つ不明確であり、DAC 新ガイドラインが求めているあらゆる開発課題におけるジェンダーの平等のメ

<sup>2</sup> 基礎教育、リプロダクティブヘルス/ライツ、生態系保全、経済開発、民主化、貧困撲滅、平和構築が 7 つの開発課題として挙げられている。

インストリーミング化というアプローチからあまりにもかけ離れている”（西谷 2000、p.27）ことを指摘している。

このように、JICA においては、1990 年代、WID/GAD に関するさまざまな援助研究が蓄積されてきたが、WID/GAD に関する政策の実現と合わせて、これらの研究結果を反映させた同課題に関する組織としての方針の明確化が求められる。

## （2）技術協力実績に基づく傾向

JICA は、政府ベースの技術協力の中核的实施機関であり、1999 年度における日本全体の ODA 経費実績 1 兆 7,524 億円に占める技術協力 3,644 億円のうちの約 5 割を占める 1,563 億円を実施しており、このうち、管理費を除いた約 1,418 億円の約 13.5% が教育分野への協力に向けられている（国際協力事業団 2000）。

また、JICA が実施する技術協力全体に占める教育協力の割合は 1995 年度から 12 から 15% を推移している。以下、教育サブセクターおよび援助形態別に傾向を述べる。

### ① 教育サブセクター別全体傾向

JICA 企画部環境女性課は教育および WID 関連の援助実績を 1995 年度実績から集計しているが、この統計資料をもとに 1995 から 1999 年度における教育分野の JICA 実施分の技術協力実績における傾向を概観する。

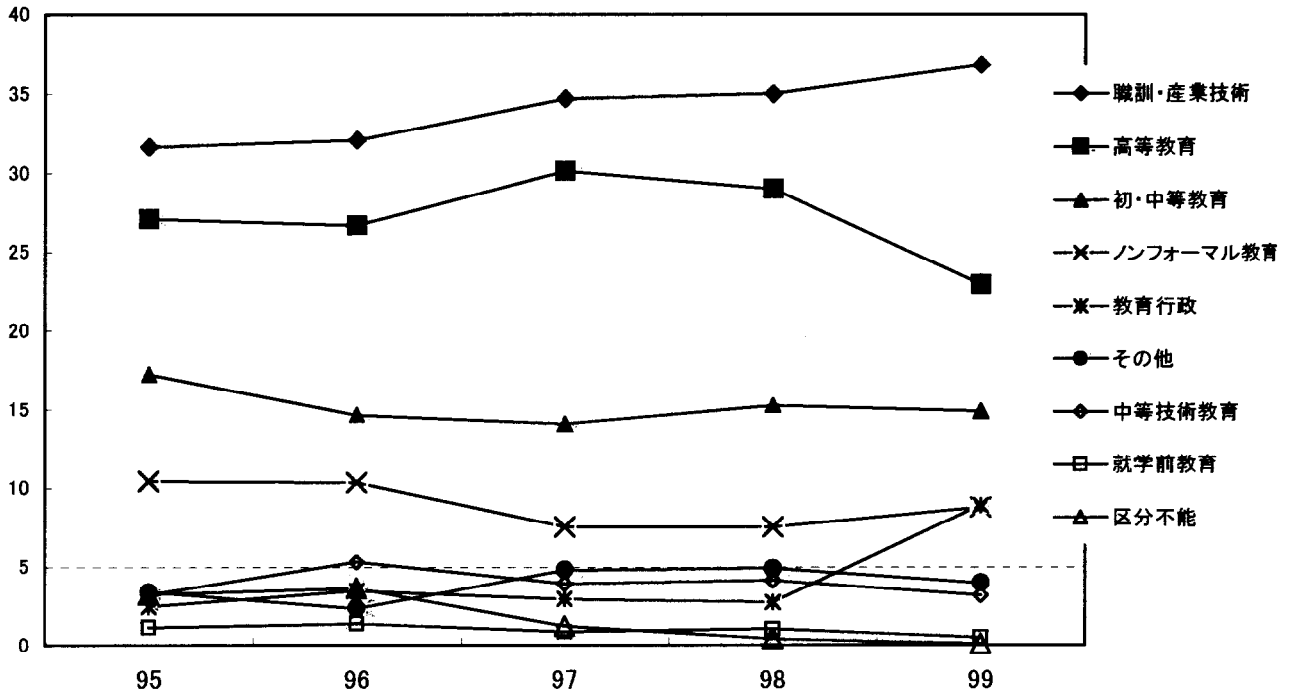
図 3-1 は、JICA の実施する教育協力全体におけるサブセクター別の実績の内訳を示したものである。

職訓・産業技術の占める割合が一貫して最も大きくかつ増加の傾向にある。高等教育については、1997 年以降減少の傾向にあるが、その割合は依然として高い。1999 年実績によると両サブセクター総計が約 60%（職訓・産業技術 36.8%、高等教育 22.9%）を占めている一方で、初等・中等教育に関しては、14.9% という未だ低い数値であり、98 年度を除いて、実績額および他サブセクターとの比率ベースともに減少の傾向にある。また、近年、教育行政が大きく増加している。

図 3-2 は、初等・中等教育サブセクターのみを抽出し、技術協力の形態別内訳をしめしたものである。青年海外協力隊が 46% を占め、突出して大きな数値となっている。続いて、研修員受け入れ（99 年度 30%）、プロジェクト方式技術協力（99 年度 13%）の占める割合が高く、いずれも増加傾向にあることが示されている。

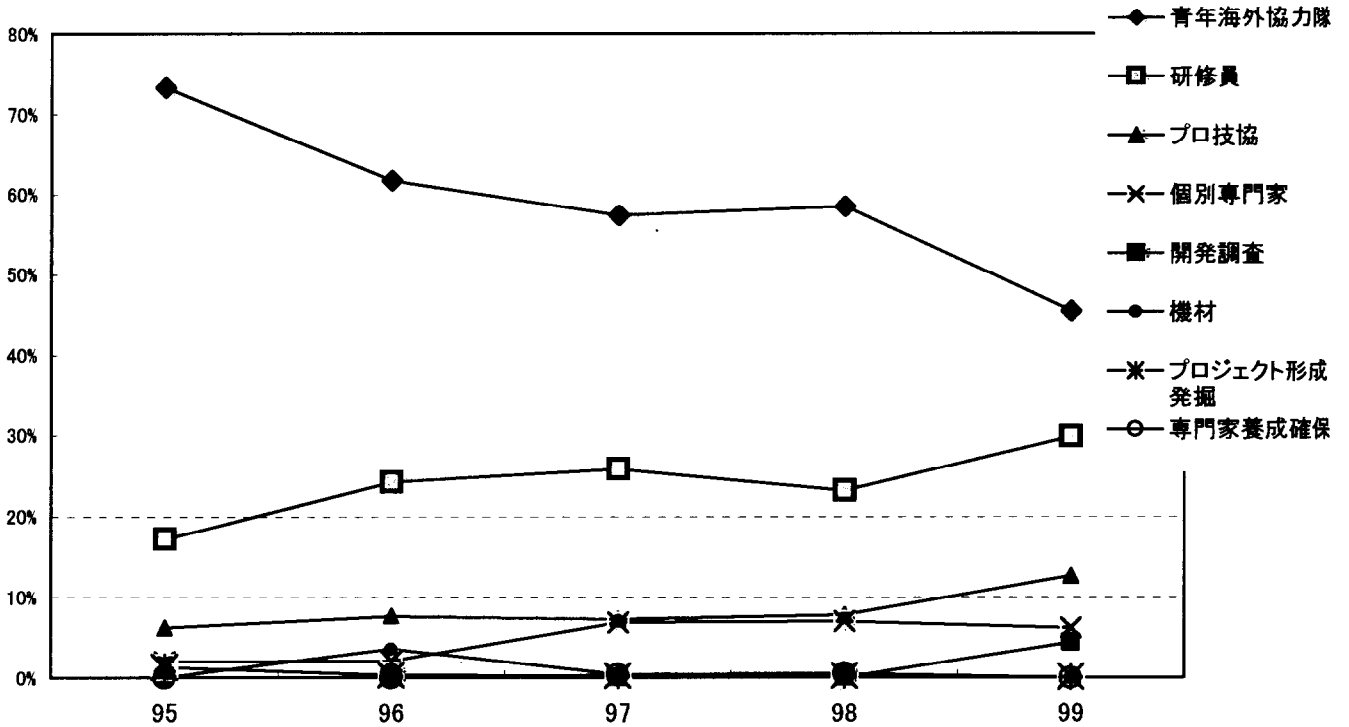
また、初等・中等教育分野の前年度実績比を算出すると、1998 年度は 33% の増加を示すなど、一貫して増加傾向にあったが、1999 年度は 21.4% の減少に転換している。

図 3-1 教育分野の技術協力におけるサブセクター別実績の傾向 (95-99)



出典：国際協力事業団環境女性課資料：教育援助および WID 関連事業実績資料(1995-1999)をもとに作成

図 3-2 初等・中等教育レベルへの技術協力の形態別割合 (95-99)



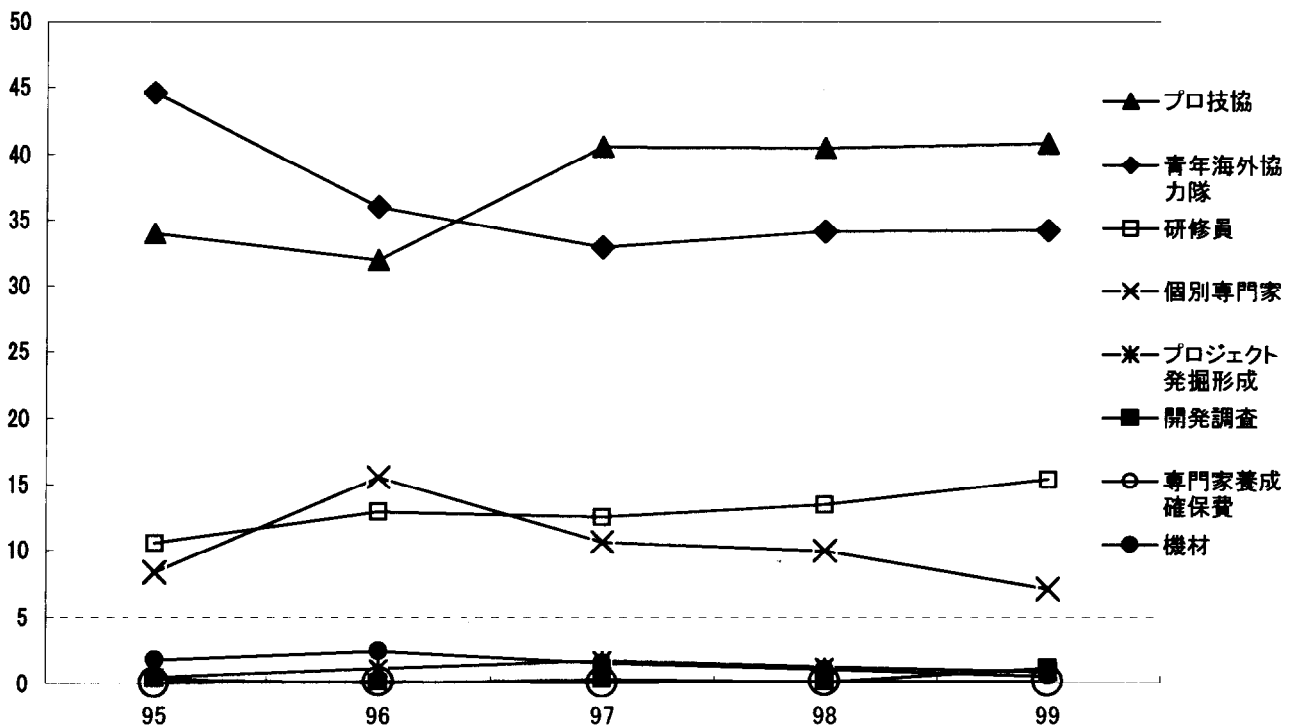
出典：国際協力事業団環境女性課資料：教育援助および WID 関連事業実績資料(1995-1999)をもとに作成

## ②援助形態(スキーム)別傾向

図 3-3 に示すように、過去 5 年間における技術協力による教育援助の実績金額ベースで見ると、援助形態別にはプロジェクト方式技術協力が最も大きく、97 年度以降、一貫して技術協力による教育援助全体 (JICA 担当分) の 4 割以上を占めている。海外青年協力隊についても 95 年から 96 年にかけて著しく減少したが、一貫して 3 割以上 (99 年数値は 34.19%) を占めている。

また、研修員受け入れ事業は増加傾向にあり、99 年度は 15% を占めている。開発調査についても、全体に占める割合は小さいが (99 年度実績 1%) 増加傾向にある。

図 3-3 教育分野における技術協力の援助形態別実績の傾向 (95-99)



出典: 国際協力事業団環境女性課資料: 教育援助および WID 関連事業実績資料(1995-1999)をもとに作成

援助形態別に教育サブセクターの傾向をみると、青年海外協力隊、専門家養成確保(専門家養成のための研修実施が中心)、プロジェクト発掘形成の各協力形態において、初・中等教育への協力が最も大きな割合を占めている一方で、プロジェクト方

式技術協力<sup>3</sup>、個別派遣専門家については、高等教育、職訓・産業技術への協力の比重が非常に大きいことが特徴となっている。

以下、表 3-1 に基づき、各形態別の傾向（専門家養成確保費除く）を概観する

## 研修事業

青年招聘と技術研修を合計したものを研修事業とする。同事業は教育協力全体の 1 割強を占めている。同事業における初・中等教育区分の占める割合は、毎年 2 から 3 割となっている。

なお、技術研修は、本邦受け入れと第三国研修があり、本邦受け入れの主たる研修形態は、集団、一般および国別特設、個別一般、カウンターパート研修に分けられているが、そのほとんどが理数科教育関連となっている。

表 3-1 教育分野における技術協力-援助形態・サブセクターによる実績の内訳(単位:金額-千円 / %)

	サブセクター 内訳	研修員	個別専門家	機材	プロ技協	青年海外 協力隊	開発調査	専門家 要請確保	プロジェクト 発掘形成	総計
95	①教育分野総計	1,925,896	1,525,875	323,189	6,201,567	8,143,334	62,010	8,365	83,476	18,273,712
	技協に占める①の%	-	-	-	-	-	-	-	-	12.70%
	(形態別割合)	10.54	8.35	1.77	33.94	44.56	0.34	0.05	0.46	100%
	教育行政	0.56	7.46	20.72	0	3.22	0	0	0	2.48
	就学前教育	0	0	0	0	2.56	0	0	0	1.14
	初・中等教育	28.1	4.1	0	3.17	28.31	0	0	49.74	17.22
	中等技術教育	0	4.21	0	3.97	3.58	0	0	0	3.24
	高等教育	8.32	46.47	26.93	33.79	23.36	0	0	0	27.1
	その他	1.39	1.2	0	1.85	5.72	0	0	0	3.42
	ノンフォーマル教育	14.2	3.36	0	5.35	15.38	0	0	0	10.44
	職訓・産業技術	17.09	33.2	52.36	51.87	17.88	100	0	50.26	31.64
	区分不能	30.34	0	0	0	0	0	100	0	3.24
	合計(%)	100	100	100	100	100	100	100	100	100
96	①教育分野総計	2,523,463	3,032,420	476,838	6,245,988	7,035,216	5,898	21,725	217,165	19,558,713
	技協に占める①の%	-	-	-	-	-	-	-	-	12.70%
	(形態別割合)	12.9	15.5	2.44	31.93	35.97	0.03	0.11	1.11	100
	教育行政	5.37	4.07	0	0	6.09	0	0	0	3.51
	就学前教育	1.53	0	0	0	3.31	0	0	0	1.39
	初・中等教育	27.54	2.06	21.73	3.52	25.15	0	42.34	4.54	14.67
	中等技術教育	0	3.74	51.93	3.31	6.68	0	0	0	5.31
	高等教育	9.12	55.05	0	32.12	18.27	0	0	12.76	26.68
	その他	0	0.19	0	1.57	5.03	0	0	0.94	2.35
	ノンフォーマル教育	7.27	6.46	26.34	3.36	18.6	0	0	0	10.35
	職訓・産業技術	27.23	28.43	0	56.11	16.81	0	24.07	16.86	32.1
	区分不能	21.93	0	0	0	0.07	100	33.59	64.9	3.64

<sup>3</sup> 専門家派遣、研修員受け入れ、機材供与の 3 事業がひとつのプロジェクトとして組合された技術協力の形態

	合計(%)	100	100	100	100	100	100	100	100	100
97	①教育分野総計	2,422,180	2,057,444	292,216	7,855,714	6,380,134	45,449	11,306	334,444	19,398,887
	技協に占める①の%	-	-	-	-	-	-	-	-	12.3%**
	(形態別全体割合)	12.49	10.61	1.51	40.5	32.89	0.23	0.06	1.72	100
	教育行政	8.86	8.86	0	0	2.8	0	0	0	2.97
	就学前教育	0.35	0	2.53	0	2.36	0	0	0	0.86
	初・中等教育	29.08	8.97	3.59	2.52	24.52	0	12.12	20.37	14.08
	中等技術教育	0	1.01	21.86	2.21	7.95	0	0	0	3.94
	高等教育	18.13	41.9	0	39.59	22.1	0	0	6.91	30.13
	その他	2.22	0.91	3.71	2.15	9.96	0	0	2.96	4.79
	ノンフォーマル教育	7.72	7.07	19.87	1.61	14.5	0	0	3.62	7.5
	職訓・産業技術	33.64	31.29	48.45	51.92	15.81	0	0	12.95	34.7
	区分不能	0	0	0	0	0	100	87.88	53.19	1.2
合計(%)	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
98	①教育分野総計	3,181,819	2,356,143	243,187	9,488,872	8,086,309	31,572	34,131	287,502	23,709,535
	技協に占める①の%	-	-	-	-	-	-	-	-	15.22%**
	(形態別全体割合)	13.42%	9.94%	1.03%	40.02%	34.11%	0.13%	0.14%	1.21%	100
	教育行政	8.6%	5.16%	0.00%	0.00%	3.09%	0	0	2.70%	2.76%
	就学前教育	0.2%	0.00%	0.00%	0.00%	3.02%	0	0	0.00%	1.06%
	初・中等教育	26.4%	10.79%	8.03%	2.98%	26.19%	0	0	37.30%	15.27%
	中等技術教育	0.5%	0.46%	18.94%	2.81%	8.04%	0	0	0.30%	4.17%
	高等教育	22.6%	44.13%	18.11%	37.68%	17.67%	0	0	21.22%	28.97%
	その他	1.6%	0.28%	0.00%	2.23%	11.14%	0	0	0.00%	4.93%
	ノンフォーマル教育	10.0%	5.26%	0.00%	0.00%	16.43%	0	0	0.00%	7.46%
	職訓・産業技術	30.2%	33.93%	54.92%	54.30%	14.16%	0	69.19%	26.27%	34.97%
	区分不能	0	0.00%	0.00%	0.00%	0.25%	100	30.81%	12.22%	0.41%
合計(%)	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
99	①教育分野総計	2,937,689	1,357,130	102,044	7,793,638	6,542,080	212,609	26,401	162,576	19,134,167
	技協に占める①の%	-	-	-	-	-	-	-	-	13.5%**
	(形態別全体割合)	15.35%	7.09%	0.53%	40.73%	34.19%	1.11%	0.14%	0.85%	100
	教育行政	8.6%	20.32%	0.00%	0.00%	15.78%	40.5%	0	28.72%	8.86%
	就学前教育	1.2%	0.13%	0.00%	0.00%	1.02%	0.0%	0	0.00%	0.54%
	初・中等教育	29.0%	13.10%	0.00%	4.63%	19.84%	59.5%	0	22.01%	14.89%
	中等技術教育	0.3%	0.27%	0.00%	3.33%	5.00%	0	0	2.59%	3.15%
	高等教育	14.8%	22.50%	71.92%	29.62%	18.75%	0	0	22.60%	22.92%
	その他	0.9%	0.13%	11.97%	2.43%	8.13%	0	0	5.54%	4.03%
	ノンフォーマル教育	10.9%	10.02%	0.00%	0.00%	18.67%	0	0	0.09%	8.76%
	職訓・産業技術	34.3%	33.53%	16.11%	59.99%	12.81%	0	56.39%	18.45%	36.79%
	区分不能	0	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0	43.61%	0.00%	0.06%
合計(%)	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

\*\*JICAは97年度より無償項目(調査費のみ)を含めた金額を集計しているが、上記はこれを含めていない。

出典:国際協力事業団環境女性課資料:教育援助およびWID関連事業実績資料(1995-1999)をもとに作成



## 機材供与

教育協力全体に占める割合は非常に小さい（1 から 3%弱）。同形態における区分的傾向として 99 年度（16%）を除いて、職訓・産業技術分野が例年約 50%を占めており、99 年度においては、高等教育をあわせて約 90%を占めている。初・中等教育を対象とした機材供与は 1 割に満たない。

## 個別派遣専門家

専門的見地、人格、コミュニケーション能力など様々な観点から適正な人材を動員することは、技術協力を成功に導くための重要な要因であることはいうまでもない。特に、各国の独自の政治・社会・経済・文化的背景の影響を大きく受けている教育、とりわけ基礎教育への技術協力においては、国際協力事業団の年報に記されるような“技術格差がある主体の間で、より高い技術を持つ主体から低い側の主体へと技術が移動し、そこで技術が普及・定着すること”が必ずしも適正な技術協力とは言いがたく、国や土地の独自の状況に関する精査・分析のもとに、現場のニーズを的確に捉え、かつ長期的な開発ビジョンを明確にした上で、援助人材が持ちうる経験と専門的知見を受け入れ国の状況に適応させる柔軟性が必要となる。

1989 から 1997 年度に派遣された派遣専門家（プロ技協含む）は述べ 24218 名となり、うち、教育行政、基礎教育、理数科教育分野での派遣は約 1%である述べ 224 名に過ぎない（黒田 et al 1999）。1996 年以降、教育分野（教育行政、基礎教育、理数科教育に限定）における専門家派遣実績は着実に伸びており（黒田 et al. 1999）、特に、初・中等教育区分における個別派遣専門家の派遣は近年大幅に増加してきているが、教育分野の派遣専門家の約 1 割に留まっている。

一方で、高等教育や職訓・産業技術区分の占める割合が大きく、高等教育に関しては、98 年度までは 4 割以上占めており、99 年度には大幅に減少しているものの未だ 2 割を占めている。職訓・産業技術区分については、3 割以上を占めている。

尚、初・中等教育区分の派遣分野については、カリキュラム改善、理数科に特化した現職教員訓練に加えて、教育計画など、初・中等教育全般に関わるアドバイザーが主となっている。

## プロジェクト方式技術協力

教育協力全体に占める同事業の割合は 1997 年以来、4 割を維持している。その内訳は、高等教育および職訓・産業技術区分（高等教育施設や職業訓練センターへの協

力が主流) が常に 9 割を占めており、職業・産業技術区分での協力は増加傾向であるのことが注目される。

1990 から 94 年度の実績における初等・中等教育に関する協力案件はフィリピン理数科教師訓練センター案件 1 件のみであった。1999 年実績においては、全 54 案件のうち 3 件が初・中等教育関連であり、フィリピン理数科教師訓練センターに加えて、インドネシアにて初・中等理数科教育拡充計画、ケニアにて中等理数科教育強化に関する案件が実施されている。

### **協力隊派遣事業**

教育協力全体に占める割合においては年々減少傾向にあるものの、プロ技協について最も実績金額が多い事業であり、1999 年度は全体の 34%を占めている。

区分別傾向については、1995 年度より一貫して初・中等教育区分が占める割合が最も大きく、初・中等教育への協力実績の過半数(57.3%)が同事業によるものであるが、そのうちの大部分が理数科、日本語を中心とした教員隊員の派遣であることも特徴である。

また、ノンフォーマル区分の占める割合についても、毎年 15%前後を保っており、他事業と比較すると、ノンフォーマル区分の占める割合が継続的に大きいことが指摘できる。

### **開発調査**

開発調査は毎年 1 件ずつ実施されており、1996、97 年度については対象教育区分不能であるが、教育協力全体における金額の割合は 1%にも満たない。

初・中等教育区分への協力は 1998 年度にインドネシアにおいて中等教育レベル(地域教育開発支援)への協力案件が始まり、現在、マラウイ(参加型基礎教育改善計画)、タンザニア(地方教育強化計画-スクールマッピング)、ガーナ(技術教育マスタープラン)が実施されている。

### **プロジェクト発掘形成にかかる人的措置**

企画調査員、在外専門調整員、評価を含む調査事業については、教育分野全体に占める割合の増加は低いが、実施総額については、1997 年度は、1995 年度の約 4 倍に増加しており、案件数も 9 件から 46 件に増加しているが、97 年度以降減少の傾向にある。

1995年度における職訓・産業技術区分への協力実績は同形態の50%を占めており、一旦12.95%に減少しているものの、99年度の実績は約2割に増加してきている。

高等教育区分についても、実質額については97年度まで毎年減少傾向にあったが、近年は増加傾向にあることも注目に値する。

一方で、初・中等教育区分の占める割合は96年度実績を除いて、約2割から4割を推移している。また、97年における区分不能な案件実績の割合が大きく、5割以上を占めているが、これは、アフリカにおけるDAC新開発戦略支援のための企画調査員の派遣(97年度4件)や、教育社会開発、援助ニーズ基礎調査実施のための在外専門調整員やローカルコンサルタントの契約など、新開発戦略に関連する実績が多く含まれていることによるものである。

### 3.2.3 近年の技術協力の動向と政策目標との整合性

日本の開発援助において、基礎教育の拡充とそのため戦略的なジェンダー配慮は、重点的政策課題であり、日本の援助政策の拠り所となっている新開発戦略にも開発目標として明示されている。しかしながら、政策課題や開発目標の達成は、政策方針に基づいた実施レベルでの優先的な取り組みにより実現されるものであり、これは、国際社会全体において留意されるべき点である(Windham 1992)。

かかる点から、教育分野における近年の日本の技術協力の実施動向について1999年度までの実績に基づき分析した結果、具体的な取り組み目標が不明確であり、女子を視野にいたした基礎教育の拡充を重点項目とする日本の援助政策、すなわち、開発における3つのキーワード(初等教育重視、公平性の確保、普及拡大から質の拡充)に対する協力実績が不十分であることが示された。

具体的に達成すべき明確な数値目標を設定した上で、初・中等教育を重視する新開発戦略や、女子を視野にいたした基礎支援の拡充を重点項目とする日本の援助政策との整合性は弱い。そのなかで、教育サブセクターについては、依然、職訓・産業技術や高等教育の占める割合が大きく、職訓・産業技術に至っては増加傾向にある一方で、初・中等教育については特に大きな変化は見られない。これは、教育協力の4割を占めるプロジェクト方式技術協力による初・中等教育を対象とした案件がまだ少ない一方で、職訓・産業技術を対象とした案件が継続して多数を占めていることによると考えられる。プロジェクト方式技術協力の実施のプロセスには、協力受け入れ国からの協力要請を受け、複数回の調査と相手国との実施協議を経て開始するまでの事前に要する期間も長く、協力期間として通常3年から5年の期間が設定されている。このよ

うに、プロジェクト方式技術協力の傾向の変化が実績に反映されるには相当の期間が必要となる。

また、これまでに経験や人材の蓄積が乏しい分野であることから協力実施の要となる人材の育成・確保が遅れており、人的・組織的ネットワークも限られていることも基礎教育分野の協力推進に対する阻害要因として考えられる。

しかしながら、近年、プロジェクト発掘形成の内容に大きな変化がみられ、初・中等教育および新開発戦略に関連する案件が重点的に実施されていることや、基礎教育を対象とする開発調査が開始されたことに着目すれば、今後の新規案件の協力内容が、新開発戦略の目標達成を念頭においたものに転換されるものとも解釈でき、新開発戦略採択以降より現在までの期間は、適正な協力を実施するための計画・準備段階であったと考えることも可能である。

また、この計画・準備段階において、中米グアテマラ共和国（以後グアテマラ）では、1995年より、初等教育の拡充と男女格差の是正を開発目標に掲げた教育協力が取り組まれてきており、形成・実施のプロセス（参加型）、技術協力の概念（パートナーシップ、オーナーシップ）、構成内容（ソフト、ハードの連携、援助形態の柔軟性・多様性）のいずれの点においても、日本の開発協りに先例のない新たな案件として位置づけられている。同協力も、様々な試行のもとに実施されてきた第一フェーズを取り纏める時期にきており、今日までの成果、インパクトについて分析し、今後の基礎教育協力の発展に役立てていく必要がある。

これを踏まえて、次節では、個別専門家、協力隊員、在外専門調整員による日本側実施体制が整備されつつあるグアテマラにおける初等教育分野での協力について取り上げ、同案件による成果と今後の課題について整理する。

### 3.3 グアテマラ女子初等教育協力の概要

本節では、初等教育の拡充と男女格差の是正を開発目標として、新開発戦略に沿ったアプローチを実際に取り入れた協力が展開されてきたグアテマラの協力事例について、形成から実施のプロセスまでを概観する。さらに、今後、日本の教育協力において同案件が取り組んできたアプローチを導入、推進していくにあたっての教訓と課題について、現場の視点から考察する。

### 3.3.1 案件の特色

グアテマラ初等教育分野における協力は、新開発戦略が掲げている教育目標（初等教育の普及と男女格差の解消）を明確な協力ビジョンとして捉えた日本における希少な案件である。長期個別専門家が核となり、在外専門調整員をローカルアドバイザーとして動員し、地方活動拠点にプログラムオフィサーとして配置されている協力隊員とも連携体制を確立しながら、教員の質の向上および地方分権化のための能力形成を基本的な柱として、中央および地方レベルの双方から協力活動が推進されてきた。

また、日本政府が提供している様々な援助形態や資金を有機的に投入することにより、中央での政策策定支援に加えて、中間および現場レベルにおける具体的な活動支援を行い、単独のスキームのみでは困難である政策および実施レベル双方にアプローチした統合的な支援を実現してきた。

具体的には、前節で示した技術協力の分類におけるプロ技協、開発調査を除く全ての援助形態（長・短期個別派遣専門家、青年海外協力隊員、在外専門調整員、単独機材供与、国別および分野別研修員の本邦派遣）に加えて、一般無償資金協力（小学校建設）、草の根無償資金協力（県レベルパイロットプロジェクト）、UNDP 日本 WID 基金<sup>4</sup>（女子教育ナショナルセミナー）が投入されており、小規模ながらソフト、ハード両面におけるインプットが有機的に連動されてきたことから、ある程度の機動性を確保しながら、実質的にはプロジェクト方式技術協力と同様な取り組みを実現してきたという特徴を持っている。

また、初・中等教育分野への協力テーマという観点からは、これまで理数科教育が日本の協力の主流であったなかで、教科教育に特化するのではなく、初等教育において横断的なジェンダー配慮を現場の視点から推進するという新しい試みに取り組んだという点においても、日本においては極めて珍しい挑戦であったといえよう。このような挑戦に着手した背景として、同協力が、日米コモンアジェンダ WID イニシアチブによる日米協調案件として開始されていることが大きな要因として挙げられる。

このように、グアテマラ女子初等教育協力は、新開発戦略による開発目標に沿って、日米協調をはじめとする他国援助機関との連携（パートナーシップ）を含め、新開発戦略にて提言されているさまざまなアプローチが試行されている具体的な協力例であることが指摘でき、これまでの教育協力とは、形態的にも内容的にも全く異なる種類の案件として位置付けることができる。

<sup>4</sup> 1995年に女性の地位向上とジェンダーの平等化という国際共通の目標に向けて UNDP 内に設立された基金

### 3.3.2 背景と概要

グアテマラにおいては、1980年代後半から開発における初等教育の重要性とともに、教育における男女格差是正の必要性が認識されるようになり、米国国際協力庁（U.S. Agency for International Development・USAID）を中心とした女子教育への支援が取り組まれるようになった。

日本政府も、1995年に発展途上国の女性支援が日米コモンアジェンダ<sup>5</sup>の新たな分野として加わったことから、グアテマラにおける女子初等教育の推進のために米国と協調することが、「日米コモンアジェンダ WID イニシアチブ」により合意されたのを受け、1995年よりジェンダーの平等を基軸としたグアテマラ初等教育への協力を開始した。表3-2は、1996年から1999年までに実施された協力をまとめたものである。

日本による対グアテマラ教育協力は、開発目標として、初等教育における男女格差の是正を掲げ、先住民およびその中でもとりわけ教育機会に恵まれない女子への初等教育の拡充を念頭におきつつ、教員の質および学校施設の改善による学校教育の質の向上を目指して取り組んできた。

また、中間行政（県）レベルにおける教育プログラムの実施管理のための枠組みおよび能力形成への支援として、県教育行政による学校教育プロジェクトサイクルへの主体的な参加を確保し、プロジェクトの各段階（分析、計画、実施、評価）にて必要とされる技能の強化を目指してきた。グアテマラ教育改革の優先課題である地方分権化の推進支援をおこなってきた。

日本政府による対グアテマラ初等教育協力は、中央および県の両レベルから、女子教育推進のための基盤確立を目指してきた。中央政策レベルにおいては、女子教育推進のための5ヵ年戦略計画策定への支援を通して、現場のニーズを基にした国家としての女子教育への取り組みの方向性が整理された。

県レベルにおいては、女子教育の戦略計画に対応した現場レベルにおける活動を推進、強化するために、技術および財政支援を実施してきている。グアテマラでは、教育改革の一環として、教育行政における地方分権化の推進が目指されているものの、地方分権化の要となる教育省県事務所の組織体制、能力の強化が立ち遅れている。従って、県レベルにおける日本側の協力方針は、自立的発展のための組織能力の形成・強化であり、それぞれの地域、コミュニティーの教育ニーズを的確に捉え、かつ、文

<sup>5</sup> 1993年に日米首脳会談において日米包括経済協議の一環として「地球的展望にたった協力のための共通課題（コモンアジェンダ）」を打ち出し、人口、エイズ、環境破壊等ますます深刻となりつつある地球的規模の問題に対して日米両国が共同で取り組むことに合意した。（外務省北米2課1996）

化的配慮を施した女子教育の推進のための基盤となる教育省県事務所のプロジェクト形成・実施・管理能力の強化に重点をおいている。

表 3-2 グアテマラ初等教育分野協力概要(1996-1999)\*

<p><b>上位目標:</b></p> <p>グアテマラ初等教育分野において、ソフト・ハード両面から学校の質を改善し、初等教育におけるさまざまな男女および民族格差(学校出席率、授業参加率、落第率、中退率)を是正し、良質な初等教育の完全普及を達成する。</p>	
<p><b>協力目標:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>活動対象地域において、ハード面(小学校建設-WID 案件)での協力を補完するべく、特に、ジェンダーの平等、2言語/相互教育に配慮した教授法の改善による教員の質の向上を図る。</li> <li>県の教育を管轄する県教育事務所において、ニーズ、目的を明確にした論理的枠組みに基づいた基礎教育プロジェクトの策定/実施管理能力を強化し、グ国主要政策課題である地方分権化を実施面から側面的に支援する。</li> </ol>	
<p><b>協力の基本的戦略:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>パートナーシップの構築</b> 日米コモンアジェンダ WID イニシアチブ推進の観点からも、初等教育、特に、女子教育分野において知識・経験が豊富な米国をはじめ、他の援助機関との連携・協調体制を確立、促進する。</li> <li><b>プログラムアプローチの促進</b> 投入可能なスキーム/資金を組み合わせ運動させることにより、各投入に面的なつながりを持たせ、一貫性をもったプログラムとして活動を推進する</li> <li><b>オーナーシップ確立への支援</b> グ国における民族/言語/文化背景を尊重し、ローカルレベルで既に存在する手法、技術、能力を投入、活用、改善し、教育現場に効果的に普及/定着させていくことへの側面的支援を基本とし、グ国側各レベルにおける実施主体性を確保する。そのために、論理的枠組みによるプログラム形成、実施、管理、モニタリング能力の育成を支援する。</li> <li><b>適切な指標を用いた評価・モニタリングの実施確保</b> 対象地域において実施されているパイロットプロジェクトについては、協力前の現状分析を実施し、客観的な指標をモニターすることにより協力効果を明らかにし、同国基礎教育協力にかかる今後の具体的な協力方針にかかる提言資料とするとともに、今後の日本の初等教育協力にかかる一方向性を示す。</li> </ol>	<p><b>実施体制:</b></p> <p>中央統轄レベル</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・長期個別専門家</li> <li>・在外専門調整員</li> <li>・教育省人材・カリキュラム改善中央局<sup>(注)</sup>の局長および技官</li> </ul> <p>地方活動推進レベル</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・青年協力隊員</li> <li>・各県教育事務所</li> <li>・行政官および技官</li> </ul> <p>現場レベル</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校教員</li> <li>・父母</li> </ul>
<p><b>活動:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>現地 NGO への機材供与による女子教育啓蒙・訓練活動への支援</li> <li>授業分析にかかる調査研究</li> <li>ジェンダー・多民族性に配慮した教授法にかかる教員再訓練およびミニライブラリー供与プロジェクトにかかる形成および実施支援(トニカパン県)</li> <li>女子教育ナショナルセミナープロジェクトの実施支援</li> <li>県レベルにおける初等教育の問題解決/目的達成のための参加型プロジェクト形成手法訓練実施支援</li> <li>ジェンダーと2言語相互文化性への配慮および教授法に重点をおいた県レベル(5県)での教員再訓練パイロットプロジェクトの実施支援</li> <li>地方教育行政セミナー(国別特設研修)</li> <li>女性の教育担当官セミナー(分野別研修)</li> <li>県レベルにおける教材開発/教員訓練の促進のための単独機材供与</li> <li>無償資金協力小学校建設プロジェクト(一般無償)</li> </ol>	<p><b>投入(援助スキーム/資金):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>草の根小規模無償(US\$95,853)</li> <li>短期個別専門家(計2名派遣)</li> <li>草の根小規模無償協力(3件)(合計 US\$125,747)</li> <li>UNDP 日本 WID 基金(US\$20 万)セミナー専門家3名派遣</li> <li>UNDP 日本 WID 基金(同上)</li> <li>草の根小規模無償協力(5件)(各件 US\$37,277)</li> <li>97 年度(14 名)より派遣開始</li> <li>97 年度より1名づつ派遣開始</li> <li>WID 関連特別機材(4,942 千円)</li> <li>一般無償資金協力</li> </ol>

\*1998 年投入分までを含む

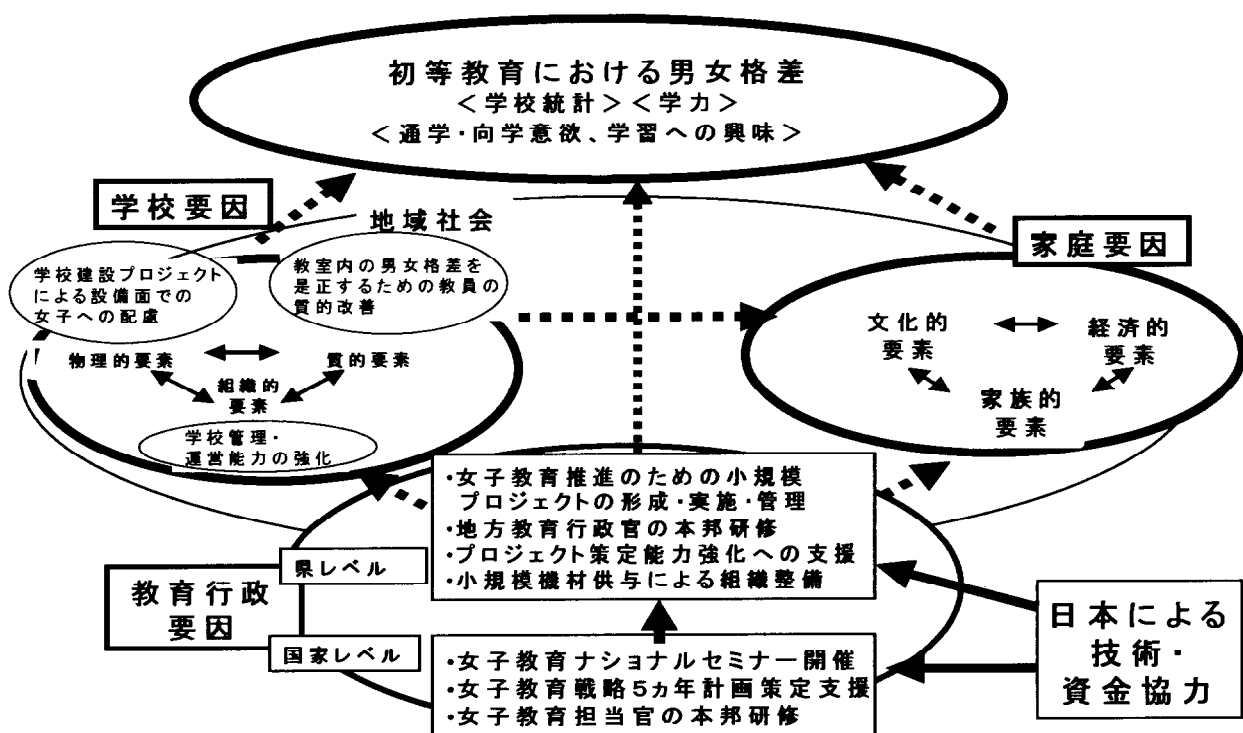
筆者作成

また、女子教育戦略計画の中でも、特に、教員の意識改革を中核とした教育環境の改善に焦点をあてた支援に取り組んでいる。

図3-4は、第2章で示した発展途上国における初等教育の男女格差の要因構造に基づいてグアテマラの女子初等教育への協力の概要を示したものである。

同図に照らすと、教育行政国家レベルにおいては、女子教育ナショナルセミナープロジェクトの実施を通じた教育省女子教育戦略5カ年(1998-2002)計画策定への技術支援や、女子教育担当官のための本邦研修派遣、地方レベルにおいては、県教育事務所に対する「論理的な枠組み」による女子教育推進のためのプロジェクト形成・実施管理手法の導入やプロジェクト実施支援、組織整備のための小規模機材供与、県教育行政官のための地方教育行政研修本邦派遣、さらに、学校レベルにおいては、無償資金協力による女子に配慮した校舎の改修・建設に加えて、女子教育パイロットプロジェクトによる教員研修や、学校活動に必要な資機材の供与の実施、など、国家レベルにおける政策支援と平行して、県レベルでの小規模プロジェクトの実施支援を行い、“教育の質”の改善に向けて、政策および現場の両レベルからの資金および技術活動支援が行われてきた。

図 3-4 グアテマラ女子初等教育協力の概要



筆者作成



### 3.3.3 成果と課題

本案件にて重点的に取り組まれてきた協力の基本的戦略を分類すると、1.パートナーシップの構築、2.プログラムアプローチの促進、3.オーナーシップ確立への支援、4.PCMに基づいた評価・モニタリングの実施確保となり、新開発戦略で提唱されているアプローチと合致するところが多い。これらの協力アプローチについて、達成された成果、成果への影響要因、今後の課題と同案件から抽出できる類似案件への教訓についてそれぞれ表 3-3 にまとめるが、主要点にかかる分析は以下となる。

#### (1) パートナーシップの構築

##### ①日米コモンアジェンダ WID イニシアチブ

日米コモンアジェンダへの取り組みとしては、基礎教育分野における実施レベルでのジェンダーへの取り組みという観点から、日本が重点的に支援している教員再訓練や教育省県事務所の組織強化において、米国が現在までに蓄積してきた経験、ノウハウを必要に応じて組み入れていく改善・普及型の連携が目指されている。このように、同じプロジェクトの枠組みの中で共同作業を推進するという連携形態にこだわらずとも、実質的な部分での人的交流（現地雇用コンサルタント活用における AID プロジェクト経験者の導入等）や地道な情報交換により、公式、非公式両レベルのあらゆる側面で効率的で柔軟な連携形態が成立している。

協力の形態、サイクル、意志決定方法は、基本的に各援助機関により異なる。従って、異なる援助機関が同じ活動枠組みの中で協力を推進していくには、実施の詳細にかかる十分な事前協議が必要となる。特に、プログラムごとにまとまった予算がつき、契約された NGO やコンサルタント会社による現状に応じた機動的な活動が推進しやすい反面、所期に定めた活動目標への達成を厳しく審査する米国と同じプログラムの中で実質的な連携を推進するには、双方の投入規模と役割分担を可能な限り明確にした連携の枠組みについて、実施本部および現場レベルで十分に協議し、双方の各レベル関係者により明確に把握、合意されている必要がある。

しかし、実際にはこのような手順を踏みつつ連携を推進するのはなかなか困難であるため、結果として、同じ枠組みの中での共同作業による連携は実現されづらい。また、このような連携形態を促進しなければならない場合は、基本的には上述した意志決定プロセスを踏まえることが不可欠であることを各レベル関係者が十分に認識することが必要である。

表 3-3 グアテマラ初等教育分野への協力の基本的戦略と成果と課題

基本的戦略	1. パートナーシップの構築	2. プログラムアプローチの促進	3. オーナーシップ確立への支援	4. 評価・モニタリングの実施体制の確保
成果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・米国のノウハウ、経験の活用</li> <li>・相手国政府及び関連諸機関の情報共有と連携のためのネットワークの構築（女子教育ナショナルセミナーとそのフォローアップ）</li> <li>・国連（UNDP）との連携案件実施</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・多岐にわたる協力形態の投入の実現、（長・短期専門家派遣、草の根無償資金協力、UNDP 日本 WID 基金、研修員受け入れ、在外専門調整員、単独機材供与、青年海外協力隊、一般無償資金協力）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・県を実施主体としたパイロットプロジェクトの形成実施支援</li> <li>・活動対象地域のコミュニティーの能力強化</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・論理的枠組みに基づいたプロジェクト形成能力の強化（PCM 手法の導入と活用支援）</li> <li>・評価・モニタリング体制確立</li> </ul>
成果に影響を及ぼした要因	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日米コモンアジェンダによる政策的後ろ立てと積極的な情報交流</li> <li>・現場レベルにおける連携に対する柔軟な考え方</li> <li>・受け入れ国の状況に鑑みた協力の推進</li> <li>・国連機関の基金導入における日本側政策サイドの積極的な支援</li> <li>・草の根無償との連携における現地大使館による積極的な支援</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・各スキーム採択における日米コモンアジェンダ案件としての政策的影響力</li> <li>・現地大使館、事務所、本邦関係者の支援体制</li> <li>・草の根、UNDP 日本 WID 基金との連携による活動分野への資金投入の実現</li> <li>・専門家＋在外専門調整員＋協力隊員による現場での実施体制の確立・整備</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・参加型を主眼としたパイロットプロジェクトの策定支援</li> <li>・優良な案件に対する実施支援の確保（草の根無償との効果的連携）</li> <li>・研修員選考における競争システムの導入を通じた草の根レベル人材への啓発</li> <li>・現場に既存する技術、アイデアの改善・普及を通じた受け入れ国の組織・能力形成を重点とした支援の展開</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・PCM 手法に関するグアテマラの実情に照らしたマニュアルの作成とこれを活用した訓練の実施</li> <li>・PCM 手法を用いた実施促進に関するモニタリングと巡回指導の実施</li> <li>・実践的な能力形成を重点とした支援（パイロットプロジェクト運営・管理）</li> </ul>
今後の課題および類似案件への教訓	<ul style="list-style-type: none"> <li>・連携の基本的方針に関する日本側関係各レベルにおける認識の共有化</li> <li>・事前段階における明確な協力枠組みの確立と合意のための連携相手先との十分な協議（それぞれのプロジェクトの実施及び意志決定メカニズムに対する理解促進）</li> <li>・実現可能かつ効果・効率的な連携方式の模索における現場の主導権の確保</li> <li>・事前段階における受け入れ国政府との十分な協議の実施によるパートナーシップの確立と受け入れ体制の確保</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本側における統合的な実施支援体制の確立</li> <li>・プログラムアプローチ促進による専門家業務の効率化</li> <li>・国別／分野別による具体的な投入を念頭においた中・長期的協力方針および計画の策定</li> <li>・個別専門家のチーム派遣等によるプログラムのモデルケースを蓄積し、プロ技協をはじめとする基礎教育分野の類似案件の形成に生かす</li> <li>・協力隊員派遣等他の協力形態との戦略的な連携の推進</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・受入国政府との事前段階における十分な協議を確保し、案件の妥当性、必要性に関する確認を強化する</li> <li>・先進国との連携が絡む場合でも、形成、実施の全段階における受入国の参加と適正なカウンターパートを確保する</li> <li>・在外・現場主導型による現場のニーズに則した機動的な協力体制の確保</li> <li>・受入国政府のローカルリソースの尊重・配慮</li> <li>・受入機関、専門家、現地経協担当（JICA/大使館）の参加による案件に関わる定期的な協議の実施徹底</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・現状分析の実施の徹底化のための人員措置の確保</li> <li>・投入と達成目標の妥当性の確保</li> <li>・適正指標の設定方法の確立</li> <li>・受入国政府の能力形成・実施プロセスも視野にいれた評価項目の設定</li> <li>・論理的枠組みによる案件形成に基づく評価・モニタリングの実施徹底</li> <li>・カウンターパート機関の恒常的なモニタリングシステムの確立支援の強化</li> <li>・評価・モニタリング結果に対する現場及び本部のフィードバック体制の確立</li> </ul>

## ②現地の協調体制の確立と自立発展に向けての能力形成への支援

本案件の主要な成果のひとつとして、UNDP 日本 WID 基金の財政支援を受けて女子教育ナショナルセミナープロジェクトが実施されたことが挙げられる。同プロジェクトは、日本のイニシアチブのもとに、過去に蓄積されてきたグアテマラにおける女子教育推進の活動経験を、教育省実施担当者を中心に NGO、他ドナーおよび民間セクターを含む全国レベルの関係者によって共有し、その知識、経験に基づいた女子教育推進のための活動、プロジェクト実施をさらに普及させることを目標にしたものである。

また、実際に現場で活動している教育実施者たちが、各県ごとの教育プロジェクトを主体的に形成する参加型アプローチを推進するとともに、教育をとりまく現状の問題を多角的に把握し、優先的に解決されなければならない問題に的確に対応するためのプロジェクト形成能力を強化するために、論理的枠組みを用いたプロジェクト形成手法の導入訓練も実施されている。このように、ナショナルセミナーおよびフォローアップセミナー（プロジェクト形成手法セミナー）に加えて、優良案件の実施支援を含むプロジェクト活動を通して、教育省中央レベルに加えて、地方教育行政を担う 22 の県教育事務所やローカル NGO との積極的なパートナーシップが構築されてきている。

このような協力は、技術協力活動の推進のための財政的な後ろ楯が限られている個別専門家にとって、UNDP 日本 WID 基金との連携をなくしては実現し得なかったであろう。同基金の承認にあたっては、日米コモンアジェンダという案件の政策的要素があったことに加えて、本省基金担当官の同活動への積極的な支援があったこと、また UNDP の活動優先目的とも合致し、現地 UNDP 事務所との無理のない協力体制が確立できたこと等が主な成功要因として挙げられる。

## (2) プログラムアプローチの推進

基礎教育における協力は、受け入れ国が必要とする特殊な技術を持った専門家を、その技術移転のために一定期間派遣し、カウンターパートへの技術移転が完了したところで任務が達成する、という協力構図が成り立ちづらい。問題点を単一的に捉えることなく、その問題の発生のもとをより多角的、複合的に捉えるために、専門家は情報収集を行い、問題対処に必要なネットワークを構築するなかで協力活動を推進することが必要となる。

しかしながら、通常、受け入れ国政府のリソースの投入が人的資源以外にはほとんど期待できない実情において、個別専門家の派遣のみで客観的に把握できる協力効果をあげることは極めて困難であるという認識のもとに、本案件では、個別専門家が核となり、さまざまな協力形態を有機的に導入して、基礎教育に対するより統合的な支援の実現を目指してきた。また、中央レベルに配属されている専門家と相互補完関係を確立するべく、地方レベルの活動拠点に協力隊員をプログラムオフィサーとして配置されていること、受け入れ国の多様な社会、文化背景に適確に対処するべく、在外専門調整員としてグアテマラ人教育専門家を協力活動に効果的に組み込んでいることも特徴として挙げられる。

ODAは、縦割りの単独の取り組みよりも、技術協力、無償資金協力、円借款事業など異なる形態間の有機的な連携を促進することにより、それぞれが相互補完的役割を果たすことが可能となり、より大きなインパクトを創出することができる。かかる観点からも、グアテマラの事例には現在までに多岐にわたる協力形態の投入が実現されてきた。この背景には、①でも述べたように、案件採択時におけるコモンアジェンダとしての政策的影響力や、現地大使館、事務所、本邦関係者のバックアップによるところが大きい。

その一方で、本邦での管轄も異なり、もともと同じ枠組みの中で取り組まれるような体制が確立されていない多様な協力形態を、形態毎に調整し、実施していくためには、調整そのもののみに多大な労力を要し、専門家による効率的な業務推進が阻まれるという欠点も生じた。従って、現地にて多岐にわたる協力形態を効率的に運営・管理し、協力効果をあげていくにあたって、日本側の実施支援体制がより統合されたものになると望ましいと考える。また、国別・分野別に、より体系的な協力を実現していくためにも、現地専門家による定期的あるいは必要に応じた報告・提言をもとに、中長期的な視野にたった対グアテマラ協力にかかる見解を日本側にて統一させ、現地専門家に時宜を得た適切・明解なフィードバックを行なえるような本邦と現地の相互協力体制を確立させることも必要である。

これには、日本側担当部局が各形態毎に個々の対応を行うのみにとどまらず、それぞれの協力形態が全体構成の中でどのような位置付けと相互関係をもっているのかを把握するために、関係部局の横の連携を促進することが必要と考えられる。そのために、核となる部局がイニシアチブをとり、個々の形態による縦割りの支援体制から、プログラム全体として統合的にバックアップする体制を公式に確立することにより、統合的な初等教育プログラムとして各々の活動をより長いタイムスパンの中で連動的

に促進していくことが可能となり、多少なりとも現地側の調整業務の軽減にもつながり得るのではないかと考える。

この点において、2000年1月より JICA の組織体制が改編され、それまでの援助形態毎の縦割体制から、地域部体制となり、異なる援助形態についても地域ごとに一貫して管理する機能が強化されてきていることは望ましい改革と考えられる。

### (3) オーナーシップの促進

本案件も、活動開始初期においては相手国受け入れ体制が欠如しており、カウンターパート<sup>6</sup>を確保することもままならなかった時期もある。これについては、第三国である援助機関（米国）との連携案件として開始されたということもあり、案件形成段階において、①米国との協調が最優先されたことから、受け入れ国政府との実質的な協議が米国側現地担当官およびコンサルタントとの協議に代替され、受け入れ国と日本との2国間による十分な協議が時間的物理的な制約もあり達成されなかったこと、②米国においても受け入れ機関を主体的に巻き込んだ活動の推進が実現できていなかった、等の背景から、協力開始当初は、同案件に関わるグアテマラサイドのオーナーシップが欠如していたことによる。

このような問題に対処するために、オーナーシップ形成の基本ともいえる現地政府の組織・能力強化への支援の一環として、初等教育の推進を阻む問題を把握した上でプロジェクトを論理的枠組みに基づいて形成・実施するプロジェクト実施管理能力の強化を積極的に支援している。さらに、同手法で形成された県レベルの優良な案件については、草の根無償資金協力や UNDP 日本 WID 基金による財政支援も導入し、実施面からも支援することで、県やコミュニティーレベルの組織能力を実践的に強化していくことを目指してきた。

現場のニーズに根ざした活動でなければ、現地の主体性は期待できない。その点でも、開発目標とも整合性をもち、現場のニーズにも的確に対応するプロジェクトが受け入れ国協力関係者の主体的な参加により形成、実施され、客観的な効果を創出していくには、時間と労力と資金がかかるものではあるが、そのプロセスにおいて、受け入れ国のオーナーシップが培われ、それが自立発展性につながることを期待できる。

一方、このような手順を踏んで統合的な協力を推進していくには、個別派遣専門家の活動リソースのみの対応では不可能であり、草の根無償協力や UNDP 日本 WID

<sup>6</sup> 相手国政府機関において、専門家や青年海外協力隊員などが実施する技術協力の相手となる機関や部署および担当官のこと。

基金など、技術協力のための活動を推進するための資金援助を組み入れることで相乗効果を創出することも可能となろう。さらに、在外・現場主導による現状に則した機動的な協力体制の確保や、受け入れ機関、専門家、現地経済協力担当（大使館/JICA）による定期的な協議を徹底させていくことも重要である。

加えて、地方分権化を実質的にサポートし、県レベルでの活動にかかるオーナーシップを強化するための一案として、研修員受け入れ事業の効果的な導入が挙げられる。本案件では、地方教育行政のための国別特設集団研修への本邦派遣に際して、競争原理に基づく公正な選考システムを導入し、やる気と能力の認められる県事務所行政官、技官を厳正な審査により選考するというプロセスを踏むことにより、受講生の主体的な研修参加が達成され、帰国研修員たちは、本案件に関わる各地での活動推進の中核となっている。

#### （４）PCMに基づいた評価・モニターの実施確保

グアテマラ初等教育分野での協力は、日本にとって今後の基礎教育分野へ協力を模索する上での貴重なパイロットケースといえよう。従って、現在までに投入されてきたさまざまなインプットについて、アウトプット出力にかかるプロセスや、効果の発現状況を着実にモニター、分析し、今後の類似案件の立案、形成に役立てることが重要である。これは、初等教育協力にかかる投入およびそのプロセスと成果・効果の発現における関係性を明らかにすることに貢献し、限られた援助資源をより有効性の高い活動に割り当て、援助の効率性を高めることに役立つとともに、今後、活動規模の拡大を検討する際にもより説得力のある裏づけとなり得ると期待される。さらに、有効と判断される活動については、モデルケースとして提示し、専門家のアクセスのある日本の協力スキームのみならず、グアテマラ教育省がアクセスできる他のスキーム、資金（例：世銀、米州開発銀行等）等により普及拡大を検討する可能性も期待できよう。

しかしながら、適正なモニター・評価を行うには、その前提条件として、活動実施前における現状分析と論理的な枠組みに基づいた活動計画の策定がなされている必要がある。このような段階を徹底させるためにも、案件発掘、形成の準備段階における人的措置の優先的拡充が望まれる。

現在、中央配属の専門家に加えて、県レベルにもプロジェクト形成・管理のためのプログラムオフィサーとして、協力隊員が配置されてきており、県レベルにおけるプロジェクト管理体制も確立されてきているが、今後、プロジェクト形成に加えて、

プロジェクト運営・管理・評価についても現地実施関係者に十分な訓練を行い、実際の協力活動の蓄積の中で、適正なモニター・評価を含むプロジェクト管理にかかる県教育事務所のさらなる能力形成を図っていくことが望まれる。

### 3.4 まとめ

本章では、近年の日本の開発援助における教育協力とジェンダーについて、政策レベルの動向を概観し、技術協力に焦点をあてた実績に関する傾向の分析を踏まえて、政策と実施における整合性を確認した。また、DAC 新開発戦略を念頭においた日本の教育協力の方向性を模索するひとつの手がかりとして、グアテマラにおける女子初等教育分野での協力を取り上げ、形成、実施のプロセスに焦点をあてて、案件の特色、成果、今後の課題について考察した。

1998年 JICA 年報の序において、21世紀への開発協力に向けて、「オーナーシップの尊重」「人作りへの支援」とともに、「結果重視」をその協力理念の中核に据えて技術協力を推進していくことが総裁により述べられているが（国際協力事業団 1998a）、結果を創出するための適正な投入とその規模の妥当性が「結果重視」の前提として確保されなければならない、目標達成とのリンケージを欠いた投入により成果のみを期待することは難しいと思われる。また、投入を成果に結実させるためのプロセスも目標達成のための重要な要因と考えられる。かかる観点から、今後も引き続き、投入、プロセスの両レベルから日本による教育協力の実施動向を分析していくことが必要である。

また、本章で取り上げたグアテマラ女子初等教育協力による基本的戦略やその成果と課題に関する分析が、教育協力を託されている開発目標の達成実現のために、今後の案件形成や実施促進に反映されることが望まれる。

# 第4章 グアテマラにおける社会経済 と初等教育の現状分析

## 4.1 はじめに（背景）

### 4.1.1 ラテンアメリカ・カリブ地域全体の教育概況

ラ米・カリブ地域では、1979年、メキシコにて開催された教育大臣レベルの地域会合において、非識字者の撲滅、8年から10年への基礎教育期間の延長、教育の質的改善、を主要目標とした教育プロジェクト（Proyecto Principal）の開始を合意して以来（Reivers 1991, Arrien 1996）、既に20年以上の長い年月をかけて基礎教育の普及に取り組んでいる。教育大臣レベルの会合においても、初等教育強化が繰り返し優先課題として取り上げられてきた。また、過去10年間においては積極的に教育改革が遂行されてきており、特に初等教育プログラムへの借款を増加させてきた（Wolff et al. 1994, World Bank 1999）。

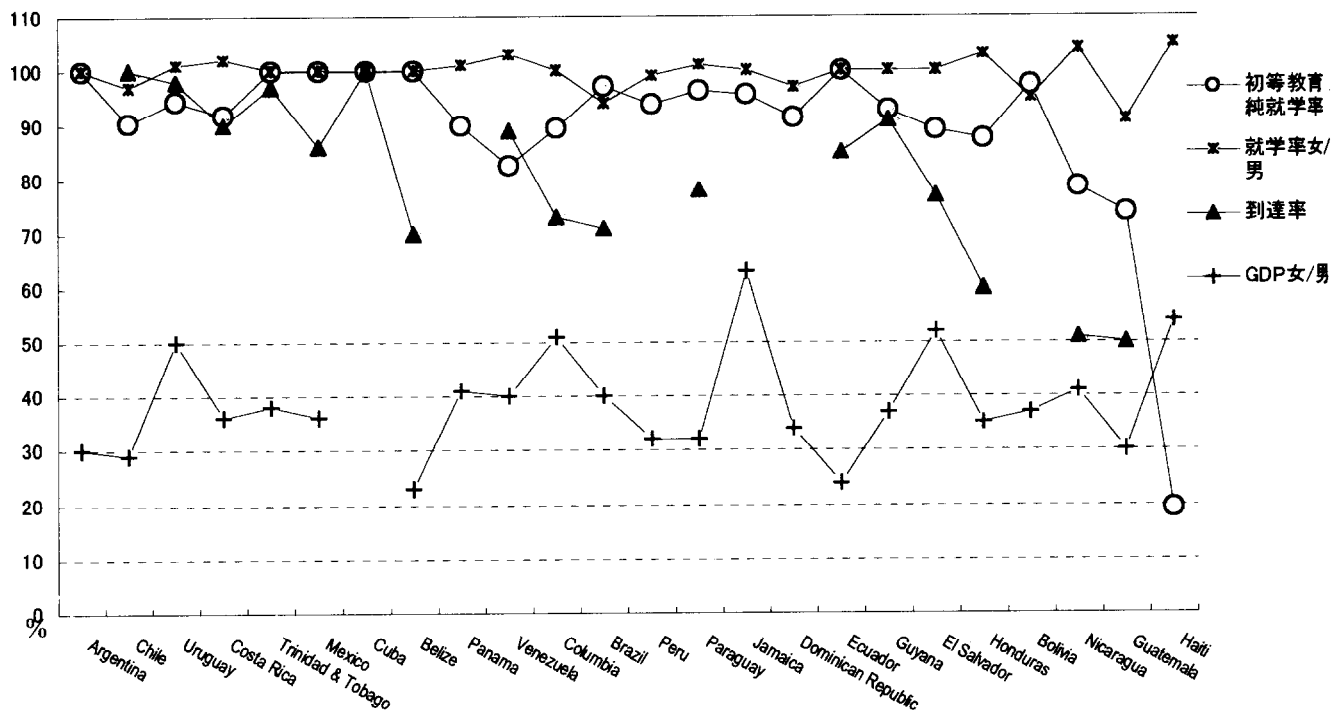
その結果、マクロな指標における教育の普及率は大きく改善され、就学率における男女格差も是正され、女子の方が高い国が大多数となっている。図4-1に示されるように、ラ米・カリブ地域全体としては、初等教育はほぼ完全普及しており、男女格差もほとんどみられない。一方で、GDPの男女格差は、同じ教育水準に位置する他地域と比較すると大きく、同地域内でも、教育水準の高さと経済面における男女格差の状況は必ずしも比例していないことが指摘できる。例えば、アルゼンチン、トリニダードジバゴ、メキシコ、キューバ、ベリーズ、エクアドルにおいては、初等教育就学率は完全であり、男女格差もないが、GDPにおける男女平等性においてはむしろ低い水準に位置していることが示されている。

ラ米・カリブ地域は、国家間、民族間、性別、地域別による著しい格差が存在し、教育の質の面においても未だに多くの問題を残している（World Bank 1999,



p.32)。特に到達率に関しては、発展途上国全体の中で最も低い水準にあり、男女格差についても、細分化されていない統計には表れてこない格差が根強く存在することが指摘されている (Stromquist 1996)。

図4-1 ラ米・カリブ地域 国別教育・経済と男女格差の状況\*



\* 各国入手可能な 1995 から 97 における最新データに基づく

出典: UNDP(2000) pp.194-196.

#### 4.1.2 グアテマラと和平協定

図 4-1 にも示されているように、グアテマラは、アクセス、到達率においてラ米カリブ地域の最低水準に位置し、GDP の男女格差も著しく大きい。このように、男女および民族間の経済や教育における様々な格差はグアテマラにおける深刻な問題として認識されてきている(Comisión Eduquemos a la Niña 1992; Comisión Paritaria de Reforma Educativa 1998; Nuñez 1998, 1999; Ministerio de

Educación-SIMAC 1998; Ministerio de Educación 1996, 2000d; SEGEPLAN 1996; SOSEP 1996; García et al. 1997; Universidad Rafael Landívar 1995)。

同国は、1996年12月29日、政府と国内ゲリラの連合組織である URNG（グアテマラ国民革命連合）との間の最終和平協定の合意をもって、36年間の長期にわたる内戦を終結させた(Comisión de la Paz 1997b)。1994年から最終和平協定の署名にいたるまで、逐次的に計11の協定(Comisión de la Paz 1997a, 1997b)が合意された。これらの合意の基本的な意義は、多民族国家を構成する国民一人一人の心身ともに安全かつ健全な生活のための平等な権利を確保するために、社会、経済、政治、文化的基盤を政府が保障することにある。

特に、教育に関しては、多民族・多文化・多言語性に配慮した教育改革の実行が合意されており、国家の社会経済的発展のためには女性の積極的な参加が不可欠であるとの観点から、教育や訓練への機会や条件における男女平等の権利や、教育が内容面において男女差別の是正に資するものとなるよう保障することが合意されている(ONAM 1997)。

また、和平合意に基づいて着実に平和構築を推進していくためには、均衡のとれた社会経済的発展が不可欠であり、その基盤形成のためにも国民全てを視野にいれた質の高い教育の普及が重要な課題となっている。

和平協定においても、「先住民のアイデンティティーおよび権利に関する協定」と「社会経済的側面と農業問題に関する協定」により基礎教育の強化と拡充が合意されている。前者には、文化および言語学的多様性を反映した多民族国家としての教育の推進とそのため必要とされる教育改革、後者には、国の公正さと統一性を確保し、均衡な社会経済発展を達成するために必要となる教育と訓練に関する項目が記されている。

また、二言語相互文化教育の推進、教育人材の強化、カリキュラムおよび教材内容の適正化、教育財政やインセンティブの強化、教育行政システムの近代化、教育に関するさまざまな側面へのコミュニティの参加の促進を通して、女性や先住民など社会的に不利な立場にあるグループに配慮した教育の拡充が重点項目として挙げられている。

#### 4.1.3 先行研究の課題

グアテマラの基礎教育に関連するこれまでの報告や先行研究として、世界銀行や教育省による基礎教育分野のセクターレビュー(World Bank 1995b, Ministerio

Educación 1996)や、教育改革の実施を念頭においた調査研究（例えば Asturias de Barrios 1996, ASIES 1997）などが挙げられる。また、民族および男女格差に注目した調査研究および報告も蓄積されてきている（例えば Arends 1992; Bustill 1993; Coyoy 1996; Comisión Eduquemos a la Niña 1992; García et al. 1992; Newman and Berzmalinovic 1991; Pagán 1998; Davis 1990; Escobar et al. 1990; Smith 1992; PRODIPMA 1991; Psacharopoulos 1993; Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala 1998, 1999, 2000; Steele 1994）。特に男女格差については、USAID による初等教育強化プロジェクトの一環として実施された女子プログラムの関連から先住民を中心とした女子児童の教育に関する数々の調査研究（例えば、Enge and Chesterfield 1996 等）が行われている。しかし、定量的な分析については、世界銀行によるセクターレビューを除いて、男女或いは民族という大きな単位において格差を捉えた単純集計による画一的な分析が主流であることが指摘できる。

そのなかでも、Arends(1992)、Psacharopoulos (1993)、Steele(1994)、Pagán(1998)による定量的な分析は、包括的な統計データから、教育格差が及ぼす社会経済への影響について統計的検証を試みた経済学的アプローチによる有益な研究である。しかし、これらの研究を含めた先行研究における課題として、特に教育における男女格差の分析については、集合体としての統計指標をよりミクロな項目に分解することで分析の精度を高め、格差を構造する内的な要因にアプローチすることが必要であることが指摘できる

このように、これまでの教育格差の分析は、民族、男女別平均値によるマクロな観点からの比較が主流であり、学年・年齢、地域別の傾向は十分に精査されていない。また、和平協定が締結されてから5年を経ようとしている現在、和平協定の合意前後における教育および社会経済に関するデータにもとづき、協定の主要項目である教育改革の達成状況を明らかにするための詳細な分析はほとんど行われていない。

グアテマラが人間を視点の中心においた均衡のとれた開発を推進していくためには、各データをさらにミクロな単位からアプローチすることにより、格差の複合性と、格差形成に影響を及ぼしている問題の多様性を明らかにし、それらに的確に対応できる施策を講じていくことが必要と考えられる。

## 4.2 本章の目的と分析の方法

### 4.2.1 目的

ラ米・カリブ地域の教育状況は積極的な教育改革や政治的な後ろ盾により概して改善されてきている一方で、同地域の初等教育粗就学率の男女格差が1990年EFA宣言以降、拡大してきていることは第2章でも指摘した。また、図4-1で示したように、教育に関する様々な指標は地域内でも大きなばらつきがある。本章で取り上げるグアテマラは、1996年の和平協定においても、初等教育の普及と公平性（格差是正）を重点事項として位置付けており、これに基づいた教育改革も進められている。一方で、同国の教育指標は、依然としてラ米・カリブ地域の最低水準に位置する。

従って本章においては、グアテマラの優先的課題である“格差是正”においても、特に初等教育に関する男女格差に焦点をあてて、グアテマラの教育協力に不可欠である戦略的なジェンダー配慮のための現状分析を行い、グアテマラの初等教育が抱える課題と女子教育の推進を阻害する要因を抽出することを目的とする。

特に、これまで画一的に捉えられてきた同国の格差について、男女格差を中心に、民族、年齢、地域、居住地(都市 vs 農村)の観点からよりミクロな単位に細分化したデータによる比較や、統計分析も取り入れながら、開発における教育とジェンダーに関する問題について、社会経済的背景との相互関連性から具体的な傾向や課題を示すことを試みる。

さらに、和平協定に基づきグアテマラが達成すべき均衡なる社会経済開発を念頭におきながら、和平合意前後における社会経済および教育の格差の改善状況を具体的な指標から分析、確認し、その分析結果から同国が取り組むべき今後の課題について考察する。

### 4.2.2 分析の方法

本章による分析は、現地の国連機関が纏めた年鑑（Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala 1999）の資料偏に取り纏められている以下の国勢調査（Encuesta Nacional Sociodemográfica 1989, X Censo de Población y V de Habitación 1994, Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos Familiares 1998/99, Datos INE 1996）に関するデータおよび教育省統計に基づいて行われる。

分析の方法は以下となる。まず、社会経済については、国勢調査による人口データを地域別<sup>7)</sup>にまとめ、民族、男女、地方別（都市・農村）に、人口、貧困水準、一人当たり所得、労働人口・形態、教育水準について比較し、相互関連性や傾向について統計的に分析し、教育をとりまく社会経済的傾向を把握するとともに、和平前後における改善状況についても確認する。

次に、初等教育統計資料、人口統計に基づいて、主要教育統計（中退、落第、進学、到達率）における男女、地方（都市・農村）、学年別傾向を分析する。さらに、就学児童の年齢的傾向や、学齢児童の活動状況、児童労働の状況、識字率についても、男女、地方、民族の視点から現状と傾向を分析する。これらの分析結果に基づいて、グアテマラにおける女子初等教育の推進に影響を及ぼす要因を抽出する。

## 4.3 社会・経済の現状分析

### 4.3.1 全体的概観

グアテマラは、ラディノ（先住民とヨーロッパ系の混血）、21のマヤ系先住民、ガリフナ、シンカ民族からなる多民族多言語国家であり、使用されている言語は、スペイン語を含めて24言語におよび、先住民人口の77%がマヤ主要4言語（キチェ、マム、カクチケル、ケクチ）を母言語としている。

国全体に占める先住民人口の大きさにおいては、ラ米・カリブ諸国のなかではボリビアと並んで最も高い。1994年の国勢調査による人口比率は、農村人口65%、先住民人口41.5%であり、先住民における都市部居住者は13%にとどまり、約80%は地方の山がちな遠隔農村部における農業従事者となっている。

世銀によると、グアテマラの貧困率は世界全体の中・低所得国44カ国において8番目に高い。また、購買力による調整済みの一人当たりGNPがグアテマラと同水準にある国グループで比較すると、グアテマラの貧困率が最も高くなる。さらに、所得格差については、前述の44カ国において上位から3番目に位置付けられている（World Bank 1995c）。UNDP（2000）のデータによると、富裕層20%が国民総所得の

<sup>7)</sup>1989年から8の行政地区に分割されている。①首都および周辺：グアテマラ ②北部：アルタベラパス、バハベラパス③東北：プログレソ、イサバル、サカパ、チキムラ④南東：サンタロサ、ハラバ、フティアパ⑤中部：サカテペクス、チマルテナンゴ、エスキントラ⑥南西：ソロラ、トトニカパン、ケサルテナンゴ、スチテペクス、レタルレウ、サンマルコス⑦北西：ウエウエテナンゴ、キチェ⑧ペテン

64%を占める一方で、貧困層 20%が占める割合は僅か 2.1%にとどまっており、グアテマラにおける所得配分が極端に不均衡であることが示されている。

グアテマラの全人口のうち 75.2%が貧困層、57.9%が絶対貧困層に属することから示されるように、貧困問題は国全体の深刻な問題である。とりわけ先住民の貧困状況が著しく、グアテマラ市を除く他の地域における先住民人口の 92.6%が貧困層に属し、絶対貧困層が 81.3%を占めている。これに対して、非先住民についてはそれぞれ 66%、45%であることから貧困状況における民族格差の著しさが伺われる (World Bank 1995c)。さらに、貧困率における地域間格差も顕著であり、グアテマラ首都および周辺と最貧地域である北部地域の貧困率には約 40%の格差がある。

このように、グアテマラの開発問題は、全体的に厳しい貧困状況に加えて、地域および民族的格差に代表されるあらゆる格差が絡んでいることは明らかである。極端な貧困格差、多言語・多文化問題、労働市場と産業構造の歪み、不平等なジェンダー、伝統的慣習などグアテマラの初等教育の完全普及を阻む問題は多岐にわたる。経済、文化、社会、歴史的要因から生じるこれらの問題が特に農村部女子の教育普及に及ぼしている影響はとりわけ大きいと考えられている。

#### 4.3.2 経済状況における地域、民族、男女格差

ここでは、経済状況における地域、民族および男女格差に焦点をあてて、特に、和平合意の前後を中心とした近年の傾向について分析、検証する。

##### (1) 地域別の貧困率と労働人口の状況

表 4-1 は、主として 1994 年統計に基づいて、貧困率 (1989 年値)、民族および地方別 (全国 vs 農村部) による人口構成、民族、男女、地方別にみる労働人口構成について地域別にとりまとめたものである。

同表に示されるように、貧困率が最も高い北西、北、南西、南東地域に共通する特徴として、①総人口における農村部人口比率が 4 分の 3 以上の高水準である、②先住民の占める割合が高い (除く南東地域)、③労働人口比率において、南東地域は非先住民の男女格差、それ以外については先住民の男女格差が大きく、特に農村部において顕著である、④他地域に比べて、地域別総人口に占める労働人口の比率が若干低い、④労働人口総計に占める農村部の割合が非常に大きい、などが挙げられる。

表 4-1. 1994 年地域別人口統計(民族/居住地/貧困率/性別・民族別・居住地別労働人口)

	先住民 人口比	農村部 人口比	貧困率 (1989 値)	全体 PEA*						農村部 PEA*			
				人口 比率	農村 比率	先住民**		非先住民**		先住民**		非先住民**	
						全体比	男女差	全体比	男女差	全体比	男女差	全体比	男女差
首都 周辺	0.12	0.29	54.2	0.36	0.27	0.13	-0.05	0.87	-0.25	0.22	-0.13	0.78	-0.35
北部	0.82	0.83	91.3	0.28	0.83	0.83	-0.67	0.17	-0.11	0.87	-0.74	0.13	-0.11
北東部	0.18	0.76	69.3	0.29	0.75	0.19	-0.15	0.82	-0.57	0.22	-0.18	0.78	-0.63
南東部	0.13	0.77	79.7	0.28	0.76	0.13	-0.1	0.87	-0.67	0.14	-0.11	0.86	-0.73
中部	0.37	0.54	76.0	0.3	0.52	0.39	-0.28	0.61	-0.40	0.38	-0.31	0.62	-0.48
南西部	0.6	0.75	82.7	0.27	0.73	0.61	-0.46	0.39	-0.26	0.66	-0.53	0.34	-0.27
北西部	0.72	0.85	93.7	0.27	0.85	0.73	-0.58	0.27	-0.19	0.77	-0.62	0.23	-0.19
ペテン	0.26	0.73	75.4	0.29	0.75	0.28	-0.24	0.72	-0.58	0.34	-0.29	0.66	-0.58
国平均	0.42	0.65	75.2	0.3	0.61	0.4	-0.3	0.6	-0.32	0.51	-0.41	0.49	-0.37

\* 労働人口 (Población Económicamente Activa = Economically Active Population)

\*\* 全体および農村部の労働人口における先住民、非先住民比。先住民、非先住民のそれぞれの全体比を足すと1となる。尚、それぞれの男女差は、総計における男女別先住民、非先住民の割合について、民族別に女性の%から男性の%を引いたもの。例えば、首にみ都周辺地域の全体労働人口の民族・性別割合は先住民男 0.09、女 0.04、非先住民男 0.56、女 0.31(合計=1)であり、それぞれ民族別男女差は-0.05、-0.25となる。

出典: Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala (1999) pp.157,211,209,213 をもとに筆者が算出

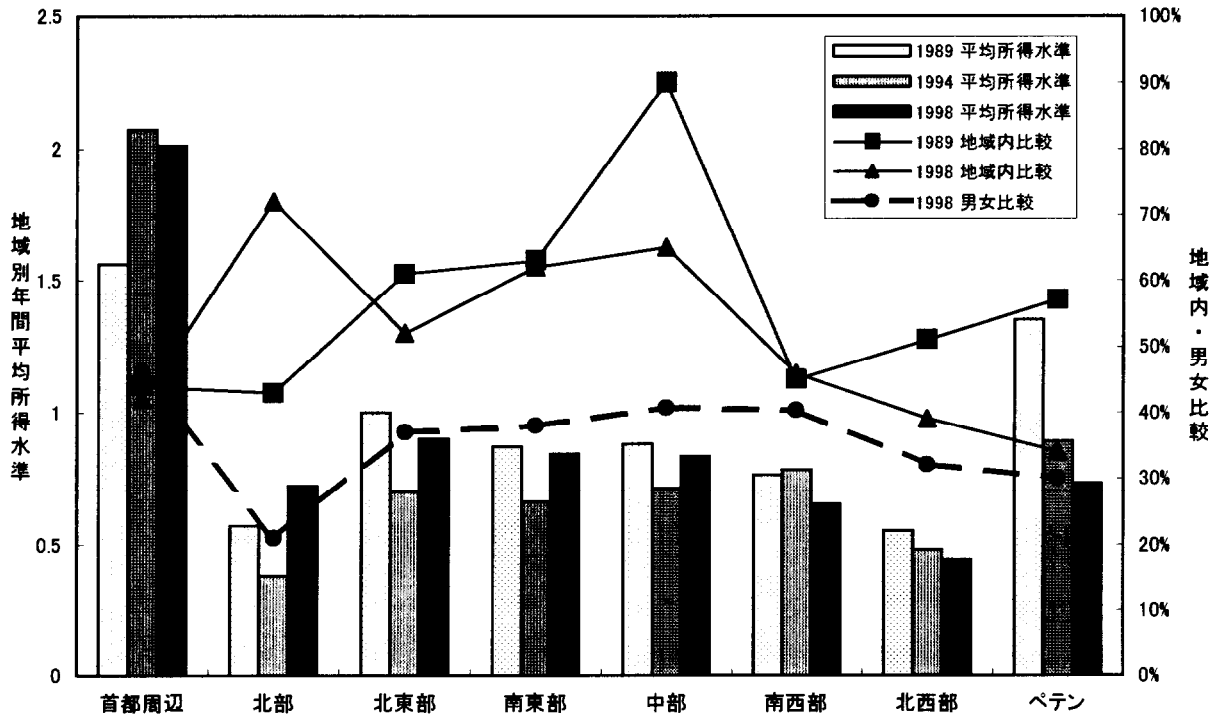
全国、農村部ともに労働人口に占める先住民の割合は、各地域に占める先住民人口の割合よりも全て高い数値を示していることから、非先住民よりも先住民における労働率が高く、特に農村部においてそれが顕著であることを示している。また、労働人口における男女格差は先住民、非先住民ともに全国的に確認できるが、北部、北西部、ペテン地域の非先住民を除いて、全地域を通じて都市部よりも農村部における男女格差が大きいことが指摘される。

地域別の労働人口における全体的な男女格差は、先住民においては、北部、北西地域、非先住民においては、北東、南東、ペテン地域にて特に顕著であり、50%を超えている。地域全体と農村部における労働人口の男女格差の程度を比較すると、首都および周辺地域の非先住民における格差の差異が最も大きい。

## (2) 年間所得レベルにおける格差の推移

次に、地域間および地域内(農村/都市部)における所得格差の現状と近年の推移と男女の所得格差について分析する。図 4-2 は、1989 から 1998 年までの地域別年間所得における地域間および地域内格差と男女格差の状況を表したものである。

図4-2 1人当たり年間所得に関する地域別・地域内男女別平均比較



地域別平均所得水準は、国全体の平均所得を1とした場合の各地域の所得水準。  
 地域内比較は、地域別都市部年間所得に対する農村部年間所得の割合(%)  
 男女比較は、男性労働者の平均所得に対する女性労働者の平均所得の割合(%)

出典: Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala (1999), pp.213, 225 の統計資料をもとに筆者が算出

まず、所得における地域間格差をみる。国全体の年間平均所得を1として地域別に所得水準を算出すると、最貧困地域である北部および北西地域の1989年の所得水準が国平均の5から6割となり最も低いことが示されている。これに対して、首都および周辺地域においては、国平均の1.5倍以上の高水準にあり、首都周辺と北西部の格差は1.01 (1.56-0.55) と著しい。

1994年についても、1989年と同様に北部および北西部が最低水準、首都および周辺地域が最高水準に位置しており、格差の幅は、1.69 (2.07-0.38) とさらに悪化していることがわかる。



1998年については、最低水準および最高水準に位置する地域（北西部/首都周辺）に変化はないが、格差の幅は1.57（2.01-0.44）となり、1994年より若干改善されているが、1989年と比較すると格差は拡大の傾向にあることが示されている。

また、一人当たりの年間所得について貧困率の最も高い北西部と国平均を比較すると、その格差は1989年以降継続的に拡大していること、さらに、首都周辺地域の所得は、国平均の2倍以上、北西部の4倍の水準にあること、1989年と比較した増加の割合も首都周辺地域が最も大きいこと、が指摘できる。

地域別による男女間所得格差については、女子労働者の所得水準は全地域において男性の半分以下であることから、性別による所得格差が極めて大きいことが示されている。特に、最貧地域である北部に関しては、所得水準および地域内格差ともに改善されているにも関わらず、男性労働者平均所得に対する女性労働者の平均所得の割合は21%という最低数値を示している。全体の平均所得が最高水準にある首都周辺においても46%と低い数値を示している。

次に、各地域における地域内所得格差が90年代にどの程度改善したかをみる。

図4-2に基づき、1989年から1998年の10年間における地域内所得格差の改善率を示したものが表4-2である。

表 4-2 地域内(都市・農村)所得格差の改善率\*(1989から1998)

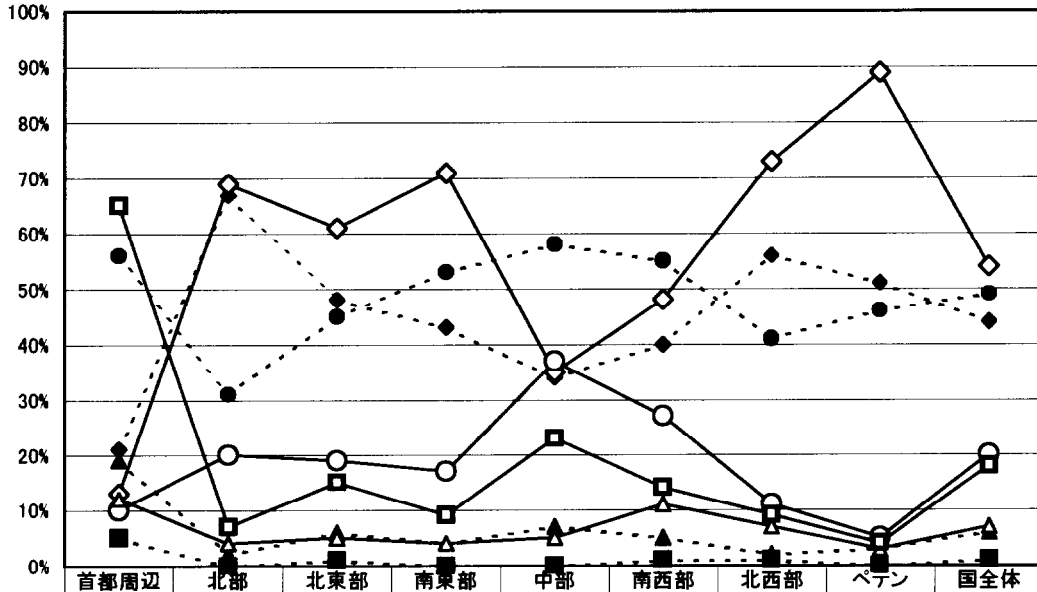
首都周辺	北部	北東部	南東部	中部	南西部	北西部	ペテン	国全体
-3	29	-9	-1	-25	1	-12	-23	-12

都市に対する農村平均所得の割合は、貧困率が高く先住民人口の多い北部および南西部において改善されてきている。特に北部においては、都市部と農村部の格差が約3割縮小されている。一方、その他の全ての地域における地域内所得格差は拡大の傾向にあり、先住民人口が比較的少ないペテンや中部地域における拡大率が特に大きい。国全体でも都市と農村部の所得格差が拡大する傾向にあることが指摘される(48%→36%)。

### 4.3.3 農村部労働人口の教育水準と労働形態

図4-3は、1994年の農村部における労働人口の教育水準と労働形態を地域別に示したものである。

図4-3 地域別農村部労働人口の教育水準と賃金形態(1994)



	首都周辺	北部	北東部	南東部	中部	南西部	北西部	ペテン	国全体
就業者学歴 無学歴	0.21	0.67	0.48	0.43	0.34	0.4	0.56	0.51	0.44
就業者学歴 初等	0.56	0.31	0.45	0.53	0.58	0.55	0.41	0.46	0.49
就業者学歴 中等	0.19	0.02	0.06	0.04	0.07	0.05	0.02	0.03	0.06
就業者学歴 高等	0.05	0	0.01	0	0	0.01	0.01	0	0.01
無賃 農業	0.13	0.69	0.61	0.71	0.35	0.48	0.73	0.89	0.54
賃金 農業	0.1	0.2	0.19	0.17	0.37	0.27	0.11	0.05	0.2
無賃 農業以外	0.12	0.04	0.05	0.04	0.05	0.11	0.07	0.03	0.07
賃金 農業以外	0.65	0.07	0.15	0.09	0.23	0.14	0.09	0.04	0.18

出典：Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala (1999), pp.211, 225 の統計資料をもとに筆者が作成。

労働人口における学歴状況は、首都および周辺を除いた他の全地域において90%以上が初等教育以下という極めて低い教育水準を示している。特に最も貧困率の著しい北部および北西部地域は、労働人口のほぼ全体が初等教育以下、50%以上が無学歴であり、農村部労働者の教育水準の低さが露呈されている。

農村部の労働形態は、首都および周辺、中部、南西を除く他の地域における自営や家業手伝いによる無賃農業従事者の占める割合が60%以上と高く、国平均も54%となっている。中部、南西地域においては、農業分野における賃金雇用者の割合が他地域に比べると高いが、それぞれ27%、37%という低い数値にとどまっている。農業以外の雇用形態については、自営、家業手伝いなどによる無賃労働者の占める割合が国全体としても非常に小さく、農業以外の賃金雇用者の割合は、先住民人口の少ない首都および周辺地域において最も大きく、同地域の労働人口の65%を占めている。

表 4-3 は、グアテマラ全国 22 県のデータをもとに、農村部労働人口の教育水準について、労働形態、県における一人当たり収入、女性や先住民の就労状況等との相関性について分析した結果を示したものである。

表 4-3 農村部労働人口の教育水準に関する相関(22 各県のデータ対象)

教育水準	農村部労働人口に占める割合					県労働人口に占める農村部の割合	県レベル一人当たり年間所得(1996)
	賃金所得者	農業無賃金労働人口	農業賃金労働人口	農業以外無賃金労働人口	農業以外賃金労働人口		
無学歴	-.562**	.683**	-.306	-.135	-.733**	.691**	-.456*
初等教育	.503*	-.554**	.351	.120	.495*	-.515*	.183
中等教育	.523*	-.724**	.165	.112	.941**	-.785**	.811**
高等教育	.327	-.585**	-.079	.141	.933**	-.812**	.884**

教育水準	県人口に占める先住民の割合	農村部人口に占める女性の割合	労働人口に占める女性の割合	農村部労働人口に占める	
				女性の割合	先住民の割合
無学歴	.450*	.021	-.606**	-.565**	.470*
初等教育	-.385	-.077	.361	.330	-.408
中等教育	-.452*	.060	.852**	.799**	-.460*
高等教育	-.297	.220	.936**	.918**	-.299
県 1 人当たり年間所得(1996)	-.344	.237	.857**	.765**	-.299

教育水準は、農村部労働人口に占める各学歴レベルの労働者の割合

\*\* 相関係数は 1%水準で有意(両側) -

\* 相関係数は 5%水準で有意(両側)

出典: Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala 1998,1999 のデータに基づく

まず、農村部労働人口の労働形態別割合との関係をみると、各県における農村部労働人口に占める賃金所得者の割合と強い正の相関(初等  $r=.503^*$ 、中等  $r=.523^*$ )があることが示されている。また、無学歴の割合と賃金所得者 ( $r=-.562^{**}$ )、農業以外の賃金所得者 ( $r=-.733^{**}$ ) の割合に強い負の相関が確認された。

農村部労働人口に占める無学歴者の割合については、農業無賃金の労働者割合 ( $r=.683^{**}$ )、県労働人口に占める農村部労働人口の割合 ( $r=.691^{**}$ ) に対して強い正の相関が認められた。

一方で、初等教育以上の割合に関しては、県労働人口に占める農村部労働人口と強い負の相関(初等  $r=-.515^*$ 、中等  $r=-.785^{**}$ 、高等  $r=-.812^{**}$ )、農業以外の賃金労働人口の割合と強い正の相関(初等  $r=.495^*$ 、中等  $r=.941^{**}$ 、高等  $r=.933^{**}$ )、農業無賃金労働人口の割合と強い負の相関(初等  $r=-.554^{**}$ 、中等  $r=-.724^{**}$ 、高等  $r=-$

- .585\*\*)が確認された。尚、農業賃金労働人口や農業以外の無賃金労働人口の割合に対しては有意な相関関係は認められなかった。

1996年の県レベル1人当たりの年間所得については、無学歴の割合と負の相関( $r=-.456^*$ )、中等教育( $r=.811^{**}$ )および高等教育( $r=.884^{**}$ )の割合については強い正の相関が確認された。

次に、農村部労働人口の教育水準と先住民、女性を中心としたデータの関係性を確認する。

県全体に占める先住民の割合と無学歴の割合に正の相関( $r=.450^*$ )、中等教育の割合に負の相関( $r=-.452^*$ )が確認できたことから、先住民人口が大きいほど、農村部労働者における無学歴層が増え、中等教育層が減る傾向にあることが示されている。また、農村部人口に占める女性の割合には有意な相関が確認されなかったが、労働人口に占める女性の割合に強い相関が認められた(無学歴  $r=-.606^{**}$ 、中等  $r=.852^{**}$ 、高等  $r=.936^{**}$ )。これにより、労働者における無学歴者の割合が多い地域ほど、女性の就労率は低い一方で、中等レベル以上の教育を受けた労働者の割合が多いほど、女性の労働参加率も高いことが示されている。

また、農村部労働人口に占める先住民の割合と無学歴の割合は正の相関( $r=.470^*$ )、中等教育の割合は負の相関( $r=-.460^*$ )が確認されたことから、農村部における先住民労働者の学歴の低さが示唆される。

上述した女性や先住民に関するデータと県レベルの1人当たりの年間所得の関係について確認したところ、県全体および農村部の労働人口に占める女性の割合に強い正の相関(県レベル  $r=.857^{**}$ 、農村部  $r=.765^{**}$ )が認められた。

また、表4-3に含めていないが、県労働人口に占める農村部労働人口と農業無賃金労働人口の割合において正の相関( $r=.563^{**}$ )、農業以外賃金労働人口の割合において負の相関( $r=-.809^{**}$ )が確認できた。

これらの分析結果から、農業が労働の中心である県においては、家族農業などを手伝う農業無賃金労働人口が高く、無学歴労働者が多い傾向にあること、また、都市部労働者よりも農村部労働者の方が無学歴である可能性が高いことが示唆される。

また、農村部の労働者においては、たとえ初等教育レベルであっても教育を受けている労働人口の割合が高くなれば、無賃の農業従事者の割合は減り、農業以外の賃金労働に従事する人口が高くなる傾向が伺われる。特に、中等、高等教育を受けた農

村部労働者においては、農業以外の賃金労働に従事する可能性が非常に高くなることが予測される。

さらに、農村部労働人口における無学歴者の割合が多い県ほど女性の就労率は低い一方で、県レベル、農村部いずれにおいても女性の就労率が高いと中等・高等教育レベルの農村部労働人口が増えること、中等、高等教育の労働人口が増えると県レベル1人当たりの年間所得も向上する傾向が示された。これらに加えて、同表に含めていないが、県全体の女性の教育レベルと女性の就労率に強い正の相関があること(初等レベルと県全体女性就労率  $r=.466^*$ 、中等レベルと県全体女性就労率  $r=.806^{**}$ 、農村部女性就労率  $r=.661^{**}$ )も示されたことから、女子の教育レベルを上げること、特に中等教育以上の学歴をもつ女子が増加することにより、農村部における1人当たりの所得増加が期待できると解釈される。

表 4-4 は、1996 年県レベル1人あたりの年間所得と教育レベル全般の相関を示したものである。

表 4-4 県レベル1人あたりの年間所得(1996)と教育水準の相関

	初等教育 女子	初等教育 男子	中等教育 女子	中等教育 男子	農村部識字率			
					先住民 女子	先住民 男子	非先住民 女子	非先住民 男子
1996 県1人あたり 年間所得	.494*	.412	.814**	.816**	.027	.186	.482*	.470*

\*\* 相関係数は 1%水準で有意(両側)

\* 相関係数は 5%水準で有意(両側)

出典: Sistema de las Naciones Unidas 1998,1999 のデータに基づく

分析結果は、県全体の初等教育における女子の就学率 ( $r=.494^*$ )、中等教育における男女就学率(女子  $r=.814^{**}$ 、男子  $r=.816^{**}$ )、農村部非先住民男女の識字率(女子  $r=.482^*$ 、男子  $r=.470^*$ )に正の相関が確認された。地域・民族別の教育指標が入手できなかったため、識字率を初等教育前期課程修了水準として捉えると、農村部の先住民男女においては、初等教育前期課程レベルの教育水準と年間所得水準における相関関係は確認できなかった。

上述してきた分析結果に基づき、県レベルの1人あたりの年間所得について、女子の就労率、教育における男女格差、農村部教育レベルにより、探索的に重回帰分析を行った結果を表 4-5 に示す。

表 4-5 県レベル一人当たりの年間所得に対する重回帰分析の結果

説明変数	標準偏回帰係数	t 値
県レベル労働人口に占める女性の割合	0.909	7.961**
中等教育就学率男女格差(男子就学率—女子就学率)	-0.282	-2.542*
農村部非先住民女性の識字率	0.238	2.293*

自由度調整済み決定係数=0.795 \*P<0.05 \*\*P<0.01

分析結果は、①女性の労働人口が多いこと、②中等教育レベルにおける男女格差が小さいこと、③農村部における非先住民女性の識字率、すなわち、農村部の非先住民女性における初等教育前期課程の教育水準を満たしている割合が大きいことが、県の1人当たりの所得レベルを向上させるための統計的に有意な要因となっていることを示唆している。

同分析から、労働参加による女性の経済的エンパワメント率が高く、中級の賃金労働への参入率における男女格差が小さく、農村部の非先住民女性において初級の賃金労働参入のための学力が普及していることが所得レベルを向上させる要因となり得ると解釈され、女子が初等教育課程を修了し、中学に進学する機会を向上させることが、個人の経済レベルを改善することに寄与することが示された。

しかしながら、所得に関するデータが県全体のものであることに加えて、近年の地域内の所得格差が拡大の傾向にあることを踏まえると、経済面から農村部の生活改善を図るためには、農村部の所得に関するデータに基づいた分析が必要であることに留意すべきである。

この限界を踏まえたうえで、学習成果として捉えることができる農村部の識字率と年間所得水準の相関性をみると、農村部先住民男女の識字レベルは、所得水準とは無相関であることは既に言及した通りである。グアテマラの国勢調査データによる先行研究(Steel 1994, Psacharopoulos 1993)においても、先住民への教育投資は労働賃金の向上に寄与するとしながらも、収入の決定における就学年数の重要度は、先住民より非先住民に対して大きく、非先住民の女性において最も大きいという分析結果を踏まえて、先住民の収入決定要因は、就学年数に見なされる教育レベルなどの人間資本要因以外にも存在するということが示唆されている。同研究においては、就学年数を教育レベルと見なしていることから、個々の学習成果が必ずしも分析に反映されていない点には留意するべきであろう。

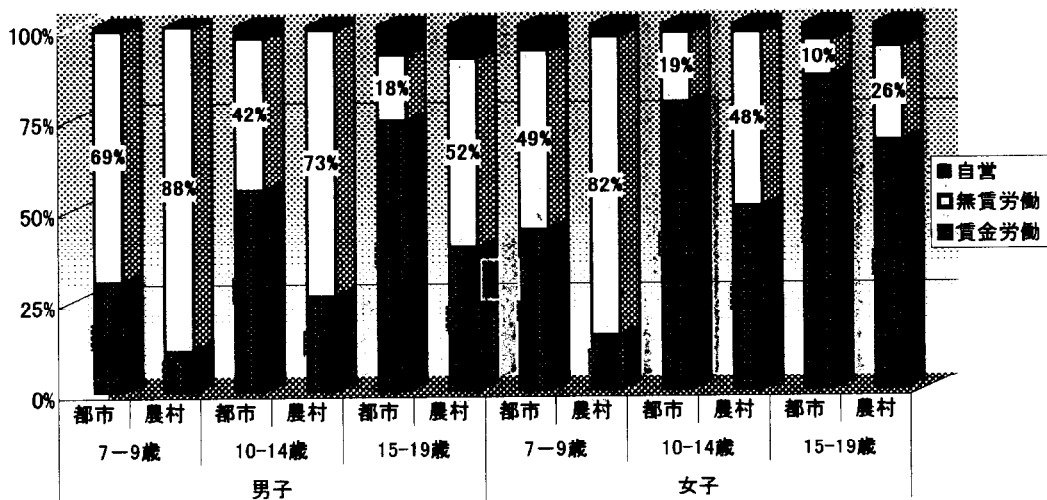
しかしながら、県に占める先住民の人口比率や、農村部労働人口に占める先住民の割合と、農村部労働人口の教育水準の相関関係を確認すると、無学歴に正、中等教育に負の相関があること、などから、とりわけ農村部における先住民への初等教育を質量ともに拡充させると同時に中等教育への進学率を向上させていくことが農村部における所得の拡大に寄与すると考えられる。

#### 4.3.4 就労児童の労働形態

7才から19才の児童における就労率は、農村部の男子が34%と最も高く、続いて、都市部男子が19%、都市部女子が10%となり、農村部女子が7%と最も低い(Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala 1999に基づき算出)。

図4-4は、7才から19才の児童労働人口における労働形態を地域および年齢別に示したものである。

図4-4 7-19才の就労児童の労働形態



出典：Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala (1999)より筆者作成

児童における労働人口に占める賃金労働の割合は、都市部の方が農村部より圧倒的に高く、年齢層が高くなるほどその比率における地域間格差が拡大している。

家業の手伝いなどの無賃労働が占める割合は、農村部のほうが圧倒的に大きく、農村部男子においては一貫して就労児童の過半数を占めている。この背景として、農

村部では、家族農業における児童労働の需要が高いため、就学せずにこれを手伝う男子が多いことが指摘される。都市部、農村部ともに年齢層が低いほど無賃労働従事の割合が高く、7才から9才においては、農村部就労男子の88%、女子の82%、都市部就労男子の69%、女子の49%が無賃労働に従事している。また、都市部女子の就労児童に占める無賃労働の割合が一貫して最も低い。

## 4.4 初等教育の現状分析

和平協定により、全ての教育レベルの普及率を拡大し、特に農村地域の2言語教育を拡充することが合意されている。具体的には、①2000年までに7才から12才までの学齢児童全てが最低3年の教育を受ける、②全ての言語による識字プログラムを実施し、2000年までに識字率を70%に引き上げる、③成人教育、訓練、技術教育プログラムを実施する、ことを明記している。

EFAや、識字率向上の観点からも、初等教育の完全普及は早急に達成されなければならない課題であり、政府は先に述べた教育改革により、特に、貧困層、先住民、女性への配慮を念頭においた基礎教育の改善を重視している。

これらを踏まえて、本節では、和平合意後4年が経過しつつある現在、グアテマラの初等教育がどのように改善されてきているかに注目し、地域、男女別の近年の状況について、教育統計に基づき定量的に分析する。

### 4.4.1 和平協定前後の全体的な傾向

まず、近年における初等教育の傾向について、和平協定前後の4年間を一区切りとし(1992年から1996年と1996年から2000年)、初等教育の状況がどのように変化しているか、表4-6をもとに中退率、落第率、進学率の推移について、地域、男女、学年別に分析する。

全体的な傾向として、個々の指標は若干ではあるが改善の傾向にあるものの、農村部6年生については、女子の落第率以外の指標において男女ともに悪化していることが示されている。また、格差の観点からは、地域および男女間ともに、過去8年間、それほどの改善はみられない。以下、各指標毎にその傾向を概観する。



中退率は、全体的には都市部よりも農村部の改善率の方が高く、地域間格差において一定の改善がみられる。その一方で、6年生については、都市部の数値が改善され、農村部の数値が悪化したため、地域間における男子の格差は逆転、女子の格差は一層拡大してきている。グアテマラの初等教育は、3年生までが前期課程、4年生以降が後期課程となっているが、農村部の女子以外のグループは、1年、4年の順に中退率が高く、農村部の女子は、3年生の中退率が最も高い。男女を比較すると、一貫して男子の中退率のほうが低い傾向にある。

表 4-6 1992 年以降の地域・性別における初等教育統計指標の推移

	学年	全学年平均値			1996-2000平均値**						1992-1996平均値					
		96-00	92-96	差異*	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
全国 全セクター 男女	中退率	10.71	11.65	-0.94	14.50	10.96	12.05	12.21	8.94	5.58	16.57	12.00	13.38	12.21	9.55	6.17
	落第率	11.27	12.23	-0.96	26.42	14.71	11.14	7.61	5.34	2.42	27.94	15.45	12.51	8.92	6.15	2.40
	進学率	78.02	76.13	1.90	59.08	74.33	76.82	80.19	85.72	92.01	55.49	72.56	74.12	78.87	84.31	91.43
都市 公立校 男子	中退率	5.64	5.97	-0.32	7.48	3.31	5.33	6.28	6.15	5.30	8.15	4.04	5.13	6.41	6.01	6.06
	落第率	12.25	13.68	-1.44	25.75	15.37	12.81	9.66	6.98	2.92	28.49	16.30	14.76	11.44	8.09	3.04
	進学率	82.11	80.35	1.76	66.77	81.33	81.87	84.06	86.87	91.78	63.37	79.67	80.11	82.16	85.90	90.90
都市 公立校 女子	中退率	6.28	6.87	-0.59	8.08	6.14	6.82	7.84	5.29	3.51	8.44	5.19	7.21	7.48	6.35	6.55
	落第率	10.28	11.86	-1.59	22.92	12.58	10.57	8.03	5.44	2.13	25.91	13.93	12.73	9.94	6.73	1.95
	進学率	83.45	81.27	2.18	69.01	81.28	82.61	84.15	89.28	94.36	65.65	80.88	80.07	82.58	86.93	91.51
農村部 公立校 男子	中退率	12.62	14.78	-2.15	15.95	12.17	13.72	15.60	11.55	6.77	18.68	14.51	17.70	17.21	14.97	5.59
	落第率	12.84	13.52	-0.67	30.30	17.34	12.81	8.39	5.74	2.48	31.45	18.03	14.03	9.41	6.05	2.13
	進学率	74.53	71.71	2.83	53.75	70.50	73.48	76.02	82.71	90.75	49.88	67.46	68.27	73.38	78.98	92.28
農村部 公立校 女子	中退率	14.84	17.31	-2.48	16.50	15.64	18.40	18.09	13.60	6.79	20.63	18.42	21.72	20.58	15.91	6.61
	落第率	11.66	12.40	-0.74	28.63	15.94	11.72	7.19	4.92	1.57	30.08	16.55	12.63	8.20	5.19	1.74
	進学率	73.50	70.29	3.21	54.87	68.42	69.89	74.72	81.48	91.64	49.29	65.03	65.66	71.22	78.91	91.65

\* 1996 から 2000 の平均値から 92-96 の平均値を引いた数値

\*\* 1999-2000 は教育省予測値に基づく。

出典: Ministerio de Educación (2000c)より算出。

都市部の中退率は、低学年の男女格差が拡大している一方で、高学年の女子の状況は改善されてきている。農村部においては、男女ともに6年の数値が最も低いが、若干、悪化の傾向にある。

落第率は、全体的には学年が低いほど高く、都市、農村部ともに全学年を通して女子の方が低い。学年毎に比較すると、1年次の落第率は、1992年より一貫して農村部男子が最も高く、次いで農村部女子、都市部男子となっており、都市部女子が最も低い。また、男女ともに、低学年においては都市部のほうが低く、高学年につい

ては農村部の方が低い。しかし、男女ともに農村部よりも都市部の改善率のほうがよいため、低学年においては、地域間格差が拡大し、高学年においては、同格差が縮小する傾向にある。但し、6年においては都市部女子においても落第率が悪化している。

進学率は、学年が高くなるにつれて向上する傾向にある。和平後における1年次の進学率は、都市部女子、都市部男子、農村部女子、農村部男子の順に高く、両地域ともに女子の方がよい結果となっている。また、地域、性別に関係なく、1年次の数値は3%以上改善されているが、他指標と比較すると地域間格差が最も大きく、低学年において特にそれが著しい。農村部6年の進学率は悪化の傾向にあり、特に男子の悪化率の高さが指摘されるが、その他の学年においては男女ともに比較的改善率が高い傾向にある。

#### 4.4.2 教育統計に示される地域および男女別傾向

図4-5は、1999年から2000年における地域、男女、学年別初等教育指標を抽出してグラフにしたものである。

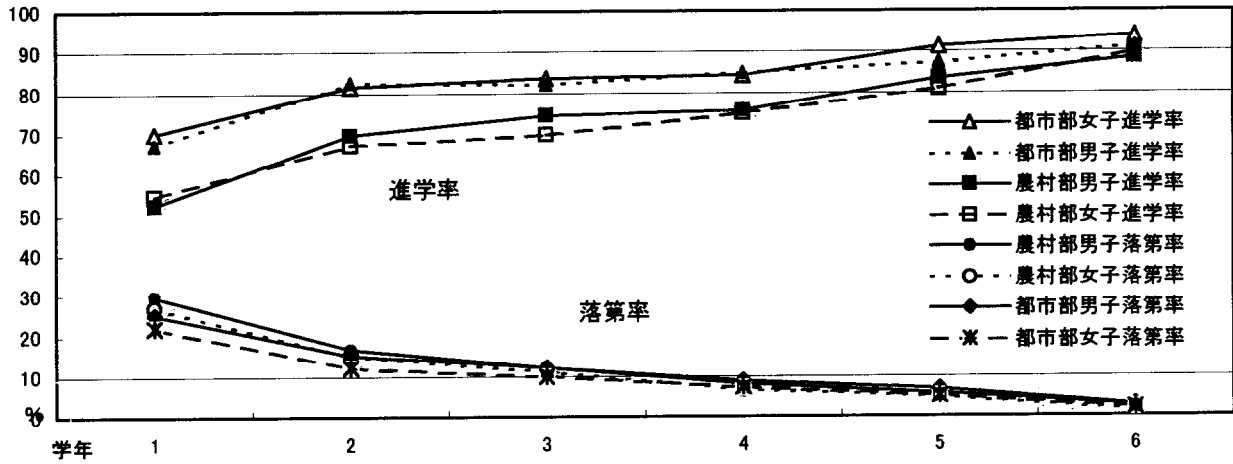
落第率は、都市、農村部ともに女子の方が男子よりも低いとその格差は若干であり、学年が高くなるにつれて、地域、男女ともにほとんど格差がなくなり、また、低下するという傾向で一致している。

進学率は、各学年を通して一定の地域格差があり、低学年ほどそれが大きいのが、地域内の男女格差はほとんどなく、都市部においては男女が逆転している。また、1年次と2年次の比較、4年以降の高学年全体の進学率改善率が各地域男女とも大きいことも示されている。

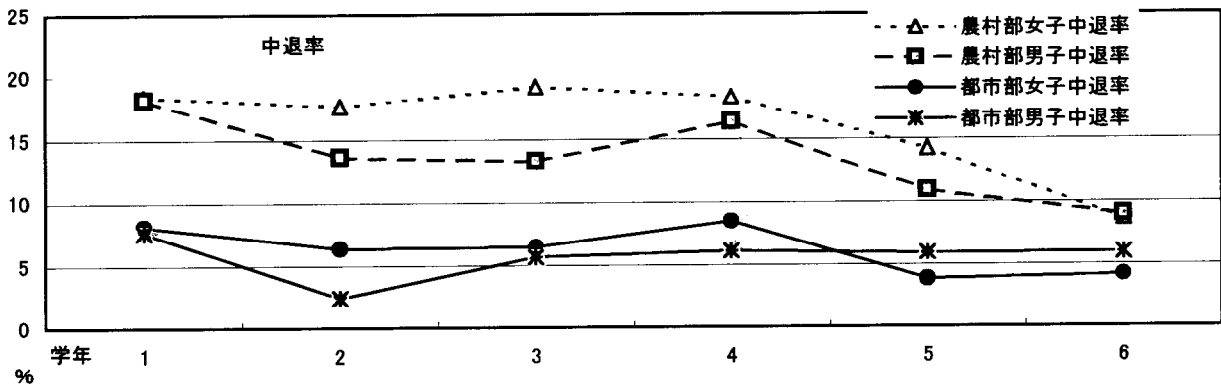
一方で、中退率の学年別傾向については、1年次を除いて地域、男女ともにばらつきがあるのが特徴である。1年次は地域格差はあるが、地域内の男女格差はない。しかし、2年以降農村部女子は3年（初等教育前期課程修了時）をピークに、都市部女子は4年をピークに高学年において低下されている。男子については、両地域とも1年をピークに、都市部では2年次に低下するが、3年に増加し、それ以降は動きがない。農村部では、2年次に低下した後、4年で再び数値が悪化するが、それ以降、継続的に改善するという動きを示している。尚、農村部公立校女子は、中退率(6年除く)、進学率(1, 6年除く)ともに最低値を示している。

図 4-5 地域・男女・学年別初等教育統計指標(1999-2000)

(1)進学率および落第率



(2)中退率



出典: Ministerio de Educación (2000c)より筆者作成。

表 4-7 は、地域、男女、学年別による 1998 年初等教育登録児童の年齢状況を示しているが、正規年齢より年上の児童数が全体の半数以上（8%）を占めていることが指摘できる。農村部においては全体の 67% の児童が正規年齢を過ぎており、その割合は都市部より 26% 高い。男女間を比較すると、農村、都市部ともに正規年齢以上の児童比率は男子の方が女子より高く、農村部男子が最も高いことが示されている。

都市部男女、農村部男子においては、学年とともに正規年齢以上の児童比率が増加傾向にあり、農村部 6 年男子においては児童が 7 割に及ぶ児童が正規年齢よりも年上である一方で、農村部女子においては 2 年生をピークにその割合が低下している。

表 4-7 1998 年地域別初等教育登録児童の状況

		全体	1年	2年	3年	4年	5年	6年
都市部	男子を1とした女子の割合（全体）	0.91	0.92	0.92	0.91	0.91	0.89	0.91
	1才以上年上の児童の割合（全体）	0.41	0.35	0.40	0.42	0.44	0.45	0.44
	1才以上年上の児童の割合（男子）	0.43	0.37	0.42	0.45	0.47	0.48	0.46
	1才以上年上の児童の割合（女子）	0.38	0.34	0.37	0.39	0.40	0.42	0.41
農村部	男子を1とした女子の割合（全体）	0.82	0.88	0.86	0.81	0.75	0.73	0.71
	1才以上年上の児童の割合（全体）	0.67	0.59	0.72	0.73	0.71	0.70	0.67
	1才以上年上の児童の割合（男子）	0.68	0.60	0.73	0.74	0.74	0.73	0.70
	1才以上年上の児童の割合（女子）	0.41	0.37	0.48	0.44	0.37	0.33	0.28
全国	男子を1とした女子の割合（全体）	0.85	1.24	0.88	0.85	0.82	0.80	0.81
	1才以上年上の児童の割合（全体）	0.58	0.53	0.62	0.61	0.59	0.58	0.55
	1才以上年上の児童の割合（男子）	0.60	0.64	0.63	0.63	0.63	0.62	0.59
	1才以上年上の児童の割合（女子）	0.55	0.45	0.60	0.59	0.55	0.54	0.51

出典：Ministerio de Educación (2000a)より筆者作成

また、正規年齢以上の児童における女子の男子に対する割合は、農村部では学年毎に減少し、特に、3年から4年の減少率が大きく、6年では1年と比較して24%減少している。都市部においては、一旦減少するが、高学年においてまた増加する。男女児童比率は、都市部においては全学年を通して変化がないが、農村部では学年とともに男子に対する女子の比率が減少していることがわかる。

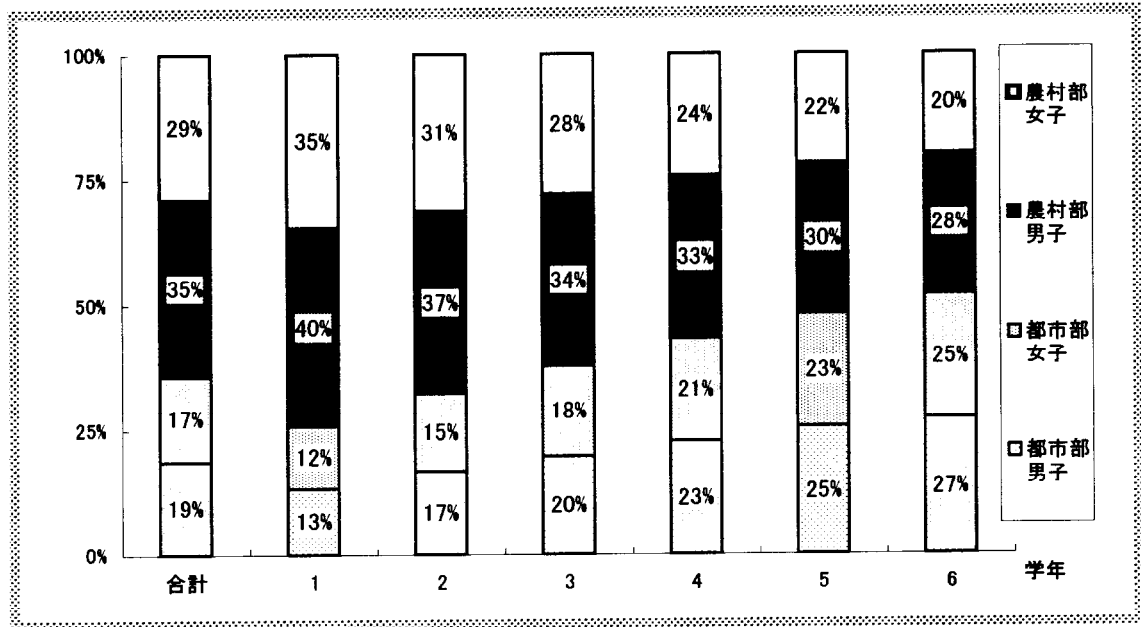
図 4-6 は全体児童数にみる各地域の比率を示したもののだが、1年では農村部の占める割合が男女合計で75%と大きいのが、学年とともにこの割合が減少し、6年では全体の48%まで減少している。その一方で都市部については、6年時に占める割合は男女とも1年時と比べて2倍以上となっている。

また、学年別の登録児童数における地域・男女別傾向を示したものが図 4-7 である。同図から、1年から2年への児童数の減少割合が全体的に最も大きいことが示されている。特に、農村部における減少率が顕著であり、男女ともに4割以上減少している。学年毎の減少率を都市部と農村部で比較すると、全学年一貫して農村部の方が都市部よりも20%前後高くなっており、男女格差が顕著であることがわかる。

さらに、同じ統計資料に基づき、6年児童数を1年児童数と比較し、初等教育到達率を概算したものが、図 4-8 である。都市部においては、男子54.9%、女子54.6%となり、男女格差がほとんどないが、農村部においては、男子19.6%、女子15.6%

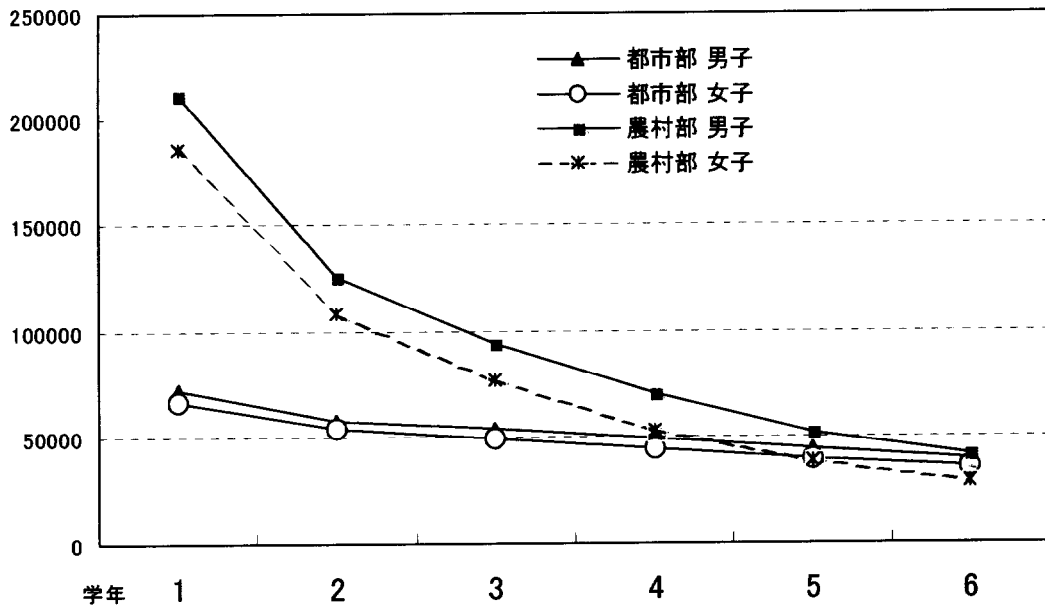
となり、約4ポイントの男女格差がある。このことから、農村部全体の到達率が低く、とりわけ女子の到達率の低さが顕著であることが示されている。

図 4-6 小学生児童全体数における学年・地域・性別分布



出典: Ministerio de Educación (2000a)より筆者作成

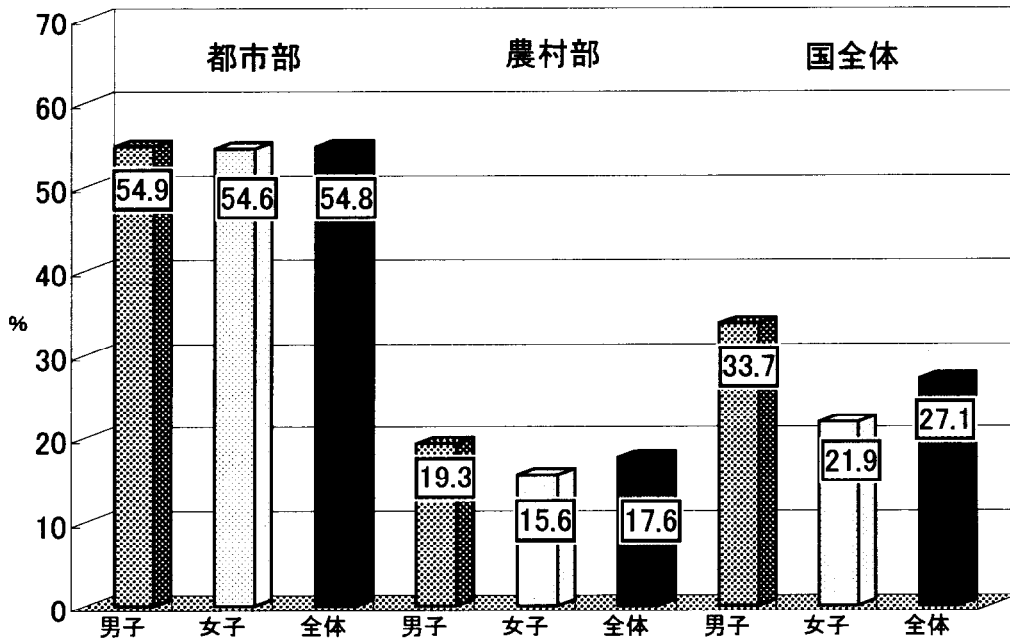
図 4-7 学年・地域別初等教育男女登録児童の状況



出典: Ministerio de Educación (2000a)より筆者作成

参考までに、教育統計について言及する。教育省統計による 1998 年粗就学率、純就学率はそれぞれ 93.9%、77.7%と算出されており、年度は違うが本節での数値よりもかなり高めになっている。

図 4-8 初等教育到達率(概算)



出典: Ministerio de Educación (2000a)より筆者作成

また、1998 年における 7 才から 12 才の推定人口数（初等教育正規学齢）と、同年齢層の小学校在籍者（1998 年年初登録者数）に基づき初等教育の就学率を算出すると、29.2%<sup>8</sup>という公式数値の半数以下の低い数値になる。同データを基に 7 才から 13 才の人口で算出すると、43.4%と増加することから、入学年齢と落第率の高さが低い数値の要因となっていることが予測できる。

人口が推定値であること、同年齢層において就学前教育を受けている児童は考慮されていないこと、年間に見込まれる中退者数は差し引かれていないことから正確な数値ではないが、公式の就学率の算出根拠を明らかにする必要がある。正規年齢より年上の児童の在籍数が半数以上占める特異な状況に鑑みると、就学率の計算に含め

<sup>8</sup>教育省統計(Ministerio de Educación, 2000a, b)によると 1998 年の 7 才から 12 才の総人口は 1811447 (推計) であり、初等教育正規年齢登録児童 (7-12 才) が 528620 である。

る年齢層により全く異なる印象をもつ数値が算出されてしまうことに留意すべきであろう。

#### 4.4.3 学齢児童の活動状況

表 4-8 は、1996 年統計に基づく 7 から 19 才人口の活動状況を年齢群・地域別に示したものである。

表 4-8 年齢群・地域別学齢児童の活動状況\*(1996)

	就学率			家事手伝い			就労率		
	男子	女子	全体	男子	女子	全体	男子	女子	全体
7-9 才	70%	65%	68%	13%	31%	22%	4%	1%	3%
都市部	85%	83%	84%	9%	16%	12%	1%	1%	1%
農村部	64%	58%	61%	15%	37%	26%	6%	1%	3%
10-14 才	70%	59%	66%	7%	34%	20%	19%	4%	11%
都市部	85%	80%	82%	5%	16%	10%	8%	4%	6%
農村部	64%	52%	58%	7%	43%	25%	23%	4%	14%
15-19 才	30%	25%	27%	5%	59%	33%	62%	15%	38%
都市部	51%	44%	47%	4%	33%	19%	42%	22%	32%
農村部	19%	13%	16%	5%	75%	41%	72%	11%	41%
7-19 才 全児童	都市部			農村部			全体		
	男子	女子	全体	男子	女子	全体	男子	女子	全体
就学率	73%	67%	70%	50%	41%	46%	57%	50%	54%
家事手伝い	6%	22%	14%	9%	52%	30%	8%	42%	25%
就労	19%	10%	14%	34%	5%	20%	29%	7%	18%
その他	3%	1%	2%	8%	2%	5%	6%	2%	4%
人数計	443,966	458,785	902,751	933,726	911,147	1,844,873	1,377,692	1,369,932	2,747,624

\*男子、女子、全体(男女合計)のそれぞれの数値は、年齢群・地域別に、就学率+家事手伝い+就労率+その他=100%となる。尚、年齢群・地域別においては、「その他」の数値は表示しない。

出典：Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala (1999)より筆者作成

同表により、全体的な就学率は 7 から 9 才の 68%を頂点に年齢とともに低下していること、男女ともに都市、農村部による地域間格差が著しく、その格差は年齢とともに拡大していることが示されている。また、男子は就労、女子は家事手伝いが就学推進を妨げる大きな要因となっていることや、その傾向が農村部において特に顕著であることが指摘できる。女子の家事手伝い率については、農村部の方が都市部よりも 30%も高く、男子の就労率については、農村部の方が都市部よりも 15%高い。

地域別に就学率における男女格差をみると、都市部については、男女とも 14 才までは 80%以上の児童が就学している一方で、年齢層が高いほど男女格差が拡大している。農村部については、男子 15 才以上の就学率は女子と比べて大きく低下することから、15 才以上の男女格差は緩和されている。このように、教育を取り巻く不平

等なジェンダーが就学率にもっとも顕著に影響を与える時期が農村(10才から14才)より都市(15才から19才)の方が遅い傾向にあることが指摘される。

農村部女子は、年少から就学せず、就労することもなく、家事手伝いに専念する傾向があり、年齢層が高くなるほどこれが顕著となる。就学せずに家事手伝いに従事している農村女子は、7から19才の半数以上を占めており、15から19才に関しては、就学率は13%と低い一方で、家事手伝い率は75%と極めて高いことが示されている。

一方で、都市部女子の家事手伝い率も15才以上になると顕著に増加するが、農村部女子と比較すると就労比率が高く、家事手伝い率が低い。15から19才の都市部女子の就労率は同年齢層における農村女子の倍の比率(22%)を占めており、家事手伝いについては半分以下の比率(33%)となっている。

#### 4.4.4 識字率にみる民族および男女格差

第2章でも指摘したように、女子教育がジェンダーの平等化において効果を発揮するためには、教育の普及拡大とともに提供される教育の質が確保されている必要がある。かかる観点から、グアテマラの教育における質の現状について、技能的エンパワメントの基礎とみなされる識字能力に関する指標に基づいて分析する。

グアテマラの非識字率はラ米・カリブ諸国においてハイチについて2番目に高い。1994年の15才以上の人口に占める非識字者の割合は35.8%と算出され、そのうちの62.6%は先住民である。また、農村部15才以上の人口における非識字者の割合は48%にも及ぶ(Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala 1999, pp235,236に基づき算出)。

表4-9は、15才以上の識字状況について、男女・民族別に示したものである。

表 4-9 男女・民族別 15 才以上の識字状況

	男性		女性	
全国	71.7%		57.3%	
農村部	61.7%		43.3%	
	先住民	非先住民	先住民	非先住民
全国	50.0%	82.0%	32.0%	74.0%
農村部	52.0%	71.4%	26.8%	60.1%

出典: Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala (1999), PP.235,236 に基づき筆者が算出



同表により、全国的にも農村部においても識字率における男女格差は大きく、男女ともに全国識字率よりも農村部識字率のほうが10%以上低くなっていることが示されている。民族格差については男女ともに認められるが、女性において特に顕著である。全国、農村部男女ともに、先住民と比較して非先住民の識字率が著しく高く、特に女性間における民族格差が大きい。さらに、非先住民女性と先住民男性における男女格差が逆転していることから、教育における民族格差の大きさが指摘される。

表 4-10 は、1994 年の地域、民族、男女別識字状況を示したものである。

表 4-10 1994 年地域・民族・性別識字状況

	農村部(1994)				全国(1994)			
	識字者		非識字者		識字者		非識字者	
	男性に対する女性の割合*		男性に対する女性の割合*		男性に対する女性の割合*		男性に対する女性の割合*	
	先住民	非先住民	先住民	非先住民	先住民	非先住民	先住民	非先住民
首都周辺	0.57	0.98	1.82	1.87	0.72	1.09	2.12	2.40
北部	0.42	0.84	1.39	1.37	0.48	0.96	1.45	1.49
北東部	0.61	0.92	1.22	1.20	0.63	0.98	1.24	1.28
南東部	0.66	0.89	1.48	1.27	0.68	0.94	1.50	1.33
中部	0.67	0.82	1.81	1.35	0.70	0.91	1.98	1.52
南西部	0.56	0.78	1.85	1.61	0.61	0.90	1.88	1.73
北西部	0.47	0.74	1.58	1.61	0.51	0.85	1.61	1.70
ペテン	0.45	0.73	1.22	1.10	0.50	0.82	1.25	1.17
国全体	0.54	0.86	1.60	1.40	0.60	0.99	1.67	1.56

\* 男性人数を1とした場合の女性の人数

出典: Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala (1999), pp.230,235,236 の統計資料をもとに算出。

1994 年における地域・男女別識字者に関する全体的傾向として、全国、農村ともに、首都周辺の非先住民の識字人口を除いて、先住民、非先住民ともに、識字人口は男性の方が大きく、非識字人口は女性の方が大きいことが確認できる。

一方で、識字人口を民族間で比較すると、非先住民の男女格差は先住民よりもかなり縮小されている。非先住民については、農村部男性の識字人口に対して、少なくとも7割以上の女性が識字者であること、また、地域別にみると、首都周辺においては女性の識字人口が男性の識字人口を逆転しており、北西部(85%)、ペテン(82%)を除いた全ての地域で男性識字人口に対する女性の識字人口は9割以上という高い数値となっている。

識字人口と非識字人口を比較すると、農村部では、非識字人口比における男女格差は先住民の方が概して大きいですが、全国レベルでは、首都周辺、北部、北東部、北西部における同格差は非先住民の方が大きい。また、両民族とも共通して、首都周辺の非識字者男性人口に対する女性の比率が著しく高く、特に、全国レベルにてこれが顕著であることが注目される。

これらの分析から、先住民は全体的に教育に恵まれていない状況にあるが、非先住民においては、教育機会における地域内格差が先住民より大きい傾向にあることが指摘される。また、首都周辺においては、教育機会に恵まれる女性と恵まれない女性の地域内格差が他の地域と比較して大きいことが示唆される。

図 4-9 は全体的な識字率と、和平前後における識字率の改善状況について示したものである。

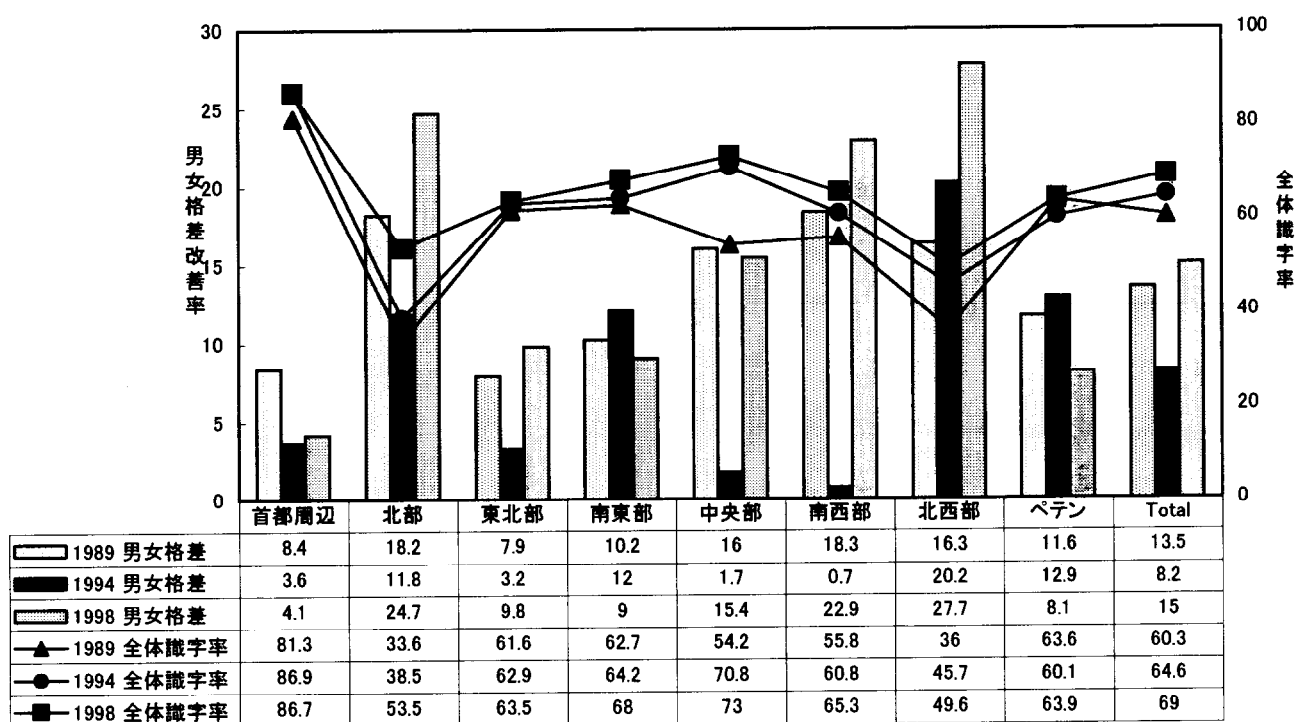
同図から、1998 年における全体識字率は、首都周辺が最も高く(86.7%)、貧困率の著しい北部、北西部では 50%前後の低い数値であることが示されている。

また、全体的な識字率は首都周辺を除いて改善されてきているものの、全地域において依然として男女格差が大きく、貧困率の高い地域での格差が特に顕著であることが指摘される。尚、男女格差の改善率は和平合意以前の期間のほうが良好であり、和平合意成立以降は、2 地域を除いた全ての地域で悪化している状況が浮き彫りにされている。

これらの統計により、農村部における全体的な識字率の低さ、非先住民と比較した先住民の識字率の低さ、貧困地域における全体的識字率の低さと男女格差の著しさ、が示された。その背景として、農村部社会における教育に対する意識、関心の低さ、先住民による教育へのアクセスの低さに加えて、就学経験があっても、多言語の問題と提供される教育の質の低さが相乗し、期待される学習成果、即ち教育による技能的エンパワメントが達成されていない先住民に不利な状況が考えられる。

特に、先住民女子における極端な識字率の低さは、先住民社会における女性の地位と教育水準の低さに加えて、特に、貧しい農村部においては、過酷な貧困状況から子供を学校へ送る意義が見出せず、読み書きを学ぶことよりもその日の糧を得る方が優先されている日常が伺われる。

図 4-9 1989-1998 における識字率と男女格差の改善状況



注) 男女格差=男性の識字率-女性の識字率

出典: Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala (1999), pp.230,235,236 の統計資料をもとに作成

## 4.5 初等教育に関する課題

### 4.5.1 全体的な傾向

グアテマラにおける初等教育は、普及、質の両面ともに教育を取り巻く社会経済状況と相互に影響を与え合っており、国を構成する各地域間（行政地域、県、都市および農村部）や、さらに細分化した民族間、男女間において多様な格差が存在することが分析から示された。

初等教育における男女格差は全体的に農村部において著しい一方で、農村部男子および都市部女子では男女格差が逆転していることも指摘できる。

労働人口の 51%が農村部であること、農村部労働人口の 54%が無賃の家族農業従事者であり、93%が初等教育以下の学歴水準であること（内 44%は無学歴）、などから、

国の労働人口の約3割が無賃の農業従事者であり、農村部労働人口のみを反映させても、国の労働人口の最低約5割が初等教育以下の教育水準であることが予測できる。そして、農村部労働人口における無学歴者の割合は貧困率が著しい地域ほど顕著であることも示された。

人口全体の4割を占める先住民の80%は農村部農業従事者であることや、農村部先住民の識字状況（男性52%、女性27%）からも、先住民の大多数は、農村部においてほとんど教育も受けずに農業に従事していることが予測できる。

さらに、県における一人あたりの所得水準は、特に、中等教育レベルの男女就学率と高い相関関係にあること、また、農村労働人口の無学歴層が多いほど県一人あたりの所得水準は低く、また、中等・高等教育学歴層が多いほど高くなる傾向にあることから、賃金所得の増加による生活改善を図るためには、特に農村部における初等教育の到達率を高め、中等教育への進学率を向上させる必要がある。とりわけ、女子の中等教育就学率の向上が所得水準の増加に貢献することも統計分析から予測された。この点を踏まえると、農村部においては男女ともに小学校6年から中学への進学率が和平前後を比較して悪化している点に留意する必要がある。

地域・男女・学年別初等教育統計指標からは、進学率においては男女よりも地域格差が大きく、落第率においては低学年を除いて地域、男女ともにほとんど格差がないことが示された。また、進学率、落第率ともに学年が高くなるほど改善する傾向にある（6年除く）。一方で、中退率の学年別傾向については、1年次は各地域とも男女格差がないが、女子は、両地域とも初等教育前期修了時期（3年）前後に最も高く、それ以降高学年において改善される傾向にある。男子は、両地域とも1年がピークであり、女子ほどではないが、女子と同じ時期に若干悪化し、それ以降農村部では変化がなく、都市部では学年とともに改善している。

このことから、いずれの統計指標の改善を図るにも、低学年を優先した対策を講じることが効果的であると推測される。特に、中退率は、児童の年齢からも大きく影響を受けるため、落第率低下のための学習成果の向上を図るとともに、児童の通学意欲や、家庭への働きかけなど、児童の精神的側面や、家庭の理解促進に対する取り組みを低学年から優先的に行うことが肝要である。さらに女子については、初等教育前期修了前後において、家庭への働きかけを再度強化することが重要である。特に、農村部女子においては、2年をピークに正規学齢年齢より年上の児童の割合が減少する

ことと中退率の傾向が一致していることから、就学年齢に対する社会文化的影響がとりわけ強いことが考えられる。以上の点からも、中退率の改善や、正規年齢での入学を促進するために、社会や家庭への働きかけに積極的に取り組むことが不可欠である。

これに加えて、女子自身の認識的エンパワメントを促進する教育内容や、教員の意識・ジェンダー観も視野にいれた教育の質の改革が重要である。すなわち、農村女子の継続的学習意欲を確保するために、教授内容や教員の意識、態度を含めた指導能力の改善を図ることが不可欠であり、これと並行して、学校へのアクセスにおける容易性、安全性の確保、女子トイレの設置など物理的学習環境の整備、などを拡充させていくことが必要となる。

識字率については、和平前後で改善されてきてはいるものの、依然として男女格差が大きく、和平協定以降は、その格差はほぼ全域で悪化していることが懸念される。教育省においては、全体的な識字率が引用されることが多く、男女格差に焦点をあてた分析がなされてきていないことが指摘される。今後は、格差是正に焦点を絞った対策を強化していくことが必要と考えられる。

#### 4.5.2 女子教育の推進を阻害する要因

初等教育レベルの女子教育は、農村部において特に著しく阻害されていることが4.3、4.4の分析から明らかになった。そして女子教育の推進における主な阻害要因として、家庭において娘には教育よりも家事手伝いを優先させる、或いは、就学年齢に対する社会的プレッシャー（一定年齢以上になると女子は学校に来られない）等に見られる文化や慣習による不均衡なジェンダーの現状が背景にあることが示唆される。

農村部女子は、「学校が遠い」「通学路に危険が伴う」「家事手伝いの必要性」等による複合的な要因により、正規年齢に達しても就学しないケースが多い。仮に就学しても、家庭における経済事情に加えて、早婚の習慣など文化的要因の影響が大きく、入学年齢が遅い、落第する、などから6年に到達する前に、そして、多くの場合、初等教育前期課程を修了する前に結婚適齢期に達してしまう。婚期の娘に対する親の極端な防衛姿勢も伴い、女子は、通常13才から14才に達すると学校を中退することを余儀なくされ、無賃の家事労働に専従するようになる。また、適齢期は遠隔地ほど低年齢であることも農村部女子の低学年における中退率に大きな影響を与えていると考えられている。

農村部における登録児童数を比較すると男女ともに1年から一貫して減少の傾向にあり、特に1年から2年において減少率が著しいことから、読み書きがある程度できればそれ以上の教育は必要ないという親の教育軽視は農村部において根強く、特に、家事手伝いを役割とする娘（女性）に教育は必要ないと考える傾向があることが伺われる。また、仮に、就学・通学が許されている家庭状況にあっても児童の通学意欲が低下する要因があれば、男女それぞれに特定していく必要がある。

農村部においては、男子は家内農業、女子は家事手伝いという伝統的性別役割分担が年少時から明確になっていることが、児童労働人口の就労形態や児童の活動状況に関する指標からも示されており、また、農村部における中退率の学年別パターンからも、一定年齢を過ぎると、多くの男女児童において教育を受けることへの優先度が低くなることが指摘される。

農業を営む家庭、すなわち農村部先住民家庭の児童においては、読み書きがようやくできる程度の教育レベルにしか到達しないことから、女子は家事手伝い、男子は家業である農業の手伝い以外の職業に従事するための技能的エンパワメントも限定されてしまうため、結果的に伝統的な性別役割分担は一層強化されると考えられる。特に15才以上の農村女子の就労率が極端に低い背景には、ジェンダー要因に加えて、遠隔農村地における農業以外の分野における就職へのアクセスの困難さが挙げられ、教育水準が低く技能および認知的エンパワメントが達成されていない女子は、社会・文化的プレッシャーから家事手伝いに従事せざるを得ない状況に置かれることとなる。

さらに、労働人口の主流が家族農業従事者であり、産業も発達していない農村部においては、賃金等に反映されるべき教育による将来的な経済効果の把握が困難であることから、現実的に直面している農家の人手不足や家事手伝いの必要性が教育に優先されてしまう。以上の背景から、農村部においては、都市部と比較して、就労のために最低必要と考えられている教育水準や親の教育への全般的な関心、インセンティブも低くなり、これが教育の地域格差を創出する要因にもなっていると考えられる。

一方、都市部では、女子も含めて全体的に10才以上の就業者数の賃金労働率（就職人口）が高いことが示されたが、その背景には、教育水準が低いながらも農村部男女児童より就学経験も長く、就職口にアクセスし易い環境にあることが指摘できる。このように、地域により児童労働の性質が全く異なるため、各地域の現状に対応した対策を講じる必要がある。都市部で取り組まれるべき対策については、親への働きか

けに加えて、児童を雇用している組織に対する児童雇用に関する年齢制限や教育付与の条件などの規制強化も合わせて講じていくなど、マルチセクトラルなアプローチが肝要である。

児童の教育状況には、家庭における親の教育の重要性への理解（知的要因）と教育を付与できる経済的能力（経済要因）の双方が影響を及ぼすと考えられるが、教育へのアクセスが最も劣悪な状況にある農村地域における識字や教育レベルと、所得にみられる貧困状況を考慮すると、両要因ともに教育の普及を加速させるには好ましい環境とは言い難い現状にあることが指摘される。初等教育の早急な普及には、特に知的要因への働きかけが不可欠といえよう。

教育へのアクセスが阻害されると、あらゆる情報や知識へのアクセスも同時に制限されることから、技能的エンパワメントのみならず、新たな社会的価値観を形成するのに必要な問題意識を喚起する認識的エンパワメントも阻まれる。一方で、都市部および非先住民の女子は、農村部先住民女子に比べると相対的に教育にアクセスしやすい状況にあり、2言語問題も少ない。従って、初等教育や成人教育を通じた識字能力の獲得が容易であり、情報へのアクセスや、就学、就職による経験の幅を広げることとも可能となることから、技能的小および認識的エンパワメントの双方ともに農村部よりも促進されやすい状況にあるといえよう。

また、農村部遠隔地においては、6学年を完備する小学校が不足していることも、児童、とりわけ女子の中退率や到達率に大きな影響を及ぼしていると考えられる。一方で、都市部では、6年制の小学校や中学へのアクセスが比較的容易であることから、学校への物理的アクセスにおける地域格差も、到達率にみられる地域格差に影響を与える要因と考えられる。

### 4.5.3 和平協定の観点から

4.3、4.4の分析により、国民間に存在するあらゆる格差の是正に取り組むべき和平協定の締結前後における国民の経済近況を精査した結果、地域内(都市、農村)、地域間ともに所得格差等にみられる不均衡性は拡大の傾向にあり、男女間格差も依然として著しいことが明らかになった。教育状況に関しても、地域内、男女間ともに格差がほとんど改善されていない、または拡大の傾向にあることが示された。

この背景として、農村部労働人口の大多数は家族農業に従事しているケースが多く、教育水準が著しく低いため、結果として、農業以外の賃金労働に参加しなければならない緊急性がない、或いは、そのような労働市場に求められる基礎能力の形成が不足していることが指摘される。また、伝統的性別役割分担が強く根付いていることから、経済活動への女性の参加率が概して低く、とりわけ農村部においてその傾向が強いこと、さらに、貧困要因に加えて、文化・社会的な影響からとりわけ農村部女子の教育水準が低いこと、等があらゆる格差を形成している主要な要因として抽出される。これらの要因は互いに負の影響を与え合い、状態をさらに悪化させていることも強調される。

さらに、女性の賃金労働参加率の改善には、女性の技能的および認識的エンパワメントが強化される必要があり、そのためには少なくとも前期中等レベル以上の教育水準が必要であることは分析結果からも示されたとおりである。

また、教育セクターにおける深刻な問題として、農村部のなかでも、とりわけ先住民居住率の高い貧困地域における識字率の低さや地域格差が拡大してきていることが挙げられる。非識字率の改善なしには、グアテマラの和平合意の目指す民主主義や均衡な社会経済発展の達成は望めない。現政権は、前政権に引き続き、初等教育における2言語教育の拡充を優先課題のひとつとしていることから、2言語教育への支援が多く主要援助機関による教育援助の重点項目に取り上げられている。しかし、現状においては、全体的な識字率が若干改善されているものの、男女間、民族間、民族内におけるあらゆる格差は拡大しており、格差是正にいかに取り組むかが今後の課題であろう。

グアテマラのような多言語多民族国家においては、2言語教育の推進は、民族的アイデンティティーの尊重の面から論議が進められているが、農村部先住民における貧困状況の改善のためには、賃金所得の獲得のためのスペイン語教育は不可欠であることは明らかである。それ故、2言語の推進の最終的な目標をどこに置いて取り組むべきかは、政策的な判断が厳しい課題である。2言語教育の重要性に関する認識は一致するものの、現在においても、完全な多言語体制を達成するための2言語教育、すなわち、高等教育にいたるまで先住民言語による教育を推進すべきという考え方と、スペイン語による教育を円滑に導入するために就学前および初等教育前期課程におけ



る2言語教育の強化が必要であるという考え方に分かれており、援助機関においても議論が統一されていないのが実情である。

しかしながら、グアテマラの現状に鑑みた教育の質的問題を直視すれば、現段階においては、これらの議論よりも、まず、スペイン語の習得が学校教育の初期段階において実質的に達成されることを優先とした取り組みが強化されなければならない。その手段として、教員、とりわけ就学前および初等教育前期課程を担当する教員の2言語能力の拡充に重点的に取り組むことが不可欠であると同時に、現在拡大している2言語教育に対する児童の両親への理解を明確にすることが肝要である。農村部貧困先住民においては、児童を学校にやる主要な目的を、“スペイン語の習得”とする傾向があるが、2言語推進を先住民言語による教育と理解しているケースも多いため、2言語教育推進への抵抗から就学率や中退率に悪影響を及ぼすことがないように留意する必要がある。

最後に、グアテマラにおける開発協力の対象地域について言及する。現在、援助機関の多くは先住民人口の高い Zona Paz<sup>9</sup>を中心とした地域で協力を実施している。本章の分析結果により地域間格差に加えて地域内格差への対応の必要性が明らかになったことから、今後は、Zona Paz 重点主義の戦略から、現状分析に基づいたよりきめ細かな視点からの対象地域の選定が肝要であり、地域間、地域内格差の拡大が開発協力により促進されないよう留意することが求められる。

地域的には Zona Paz のなかでも、北西地区、ペテンを中心に、地域内では、首都周辺地域の貧困地区なども重点地域に選定して協力を実施することが重要であることが確認できた。

## 4.6 まとめ

グアテマラは、和平協定においても強調されるように、多民族多言語国家であり、教育の主要課題の多くがその社会、民族、地域の多様性に起因している不均衡・不平等性にある。社会経済指標における不平等性は、教育格差を一層悪化させ、また悪化した教育格差は社会経済の不平等性をさらに促進させる。

---

<sup>9</sup> 前述 7 における北部、南西および北西地域とペテンでは内戦の影響が最も大きかったため、和平地帯 (=zonapaz) と呼ばれている。

本章での分析結果から明らかになったように、和平協定締結から5年が経過しようとしている現在、経済や教育指標における国全体の数値が改善されていても、和平協定の命題である“格差是正”に焦点をあてて各指標を精査すると、国を構成する民族、地域、男女間において不平等性が悪化していることを十分に認識する必要がある。

これは、和平協定が社会的弱者のエンパワメントに対して効果的に作用していないことを示唆するものであり、協定を実施する過程において、対象グループの絞込みを強化し、当該グループへの効果発現を着実にするよう具体的な方策を講じる必要性を明らかにするものである。

また、効果の発現、拡大のためには、教育改革による和平協定の実施プログラムの活動計画において、効果測定のための具体的な指標を設定し、それらの指標に対する定期的なモニタリングを強化することが不可欠であることが指摘される。和平協定関連の中間活動報告（例えば *Ministerio de Educación Gerencia de Paz 1998*）を見る限り、和平協定の条項毎に必要な活動項目、実施された活動項目、まだ実施されていない活動項目を単に羅列している傾向が拒めない。和平協定締結後、一定期間を経た現在、真なる和平の達成状況についてあらゆる観点から具体的な指標に基づいた詳細なモニタリングを実施し、戦略の軌道修正を行っていくことが重要と考えられる。

グアテマラの教育課題解決のための的確な戦略の策定には、本章で試みたように、統合されている統計指標を構成する要素の多様性を分析し、漠然としている問題の傾向の限定化を進めることが不可欠である。それと同時に、問題の傾向を形成している教育の当事者（児童、教員、家庭）の視点を取り入れた要因分析を行うことにより、対象者の内面的な状況に対しても敏感な戦略策定を推進することが肝要である。

個々の人間の生活改善を目指す基礎教育の普及やその質の拡充に取り組む教育協力の計画、実施、評価に関する一連のプロセスにおいては、教育問題を教育の枠のみで捉えるのではなく、その背景を形成する社会、経済、政治、文化要因との相互関係を把握し、これらの要因の改善に対して教育がどのようにアプローチできるかという視点を常に確保することが必要であり、協力の各段階において、適正な現状分析を行うことが不可欠である。

# 第5章 グアテマラ女子教育パイロットプロジェクトに関する定量的分析

## 5.1 はじめに

既に述べているように、2000年に開催された世界教育フォーラムにて採択されたダカール活動計画(UNESCO 2000)は、①2015年までに初等教育の完全普及を達成すること、②2005年までに初等・中等教育におけるジェンダーの不平等を削減すること、を主要な目標として掲げている。

ダカール活動計画は、1990年にジョムティエンにて採択された「万人のための教育宣言」によるビジョンを再確認すると同時に、全世界における基礎教育の現状分析 “Education for All 2000 Assessment” (UIS 2000)に基づいて、実現可能な目標を再設定し、策定されたものである。

同計画は、上述の目標達成のための戦略として、発展途上国、援助国双方における継続的かつ強力な政治的コミットメントや、それに対応する優先的なリソースの割り当てが不可欠であることを強調している。特に、ジェンダーの平等達成のためには、全ての教育システムにおいてジェンダーのメインストリームを図ることが肝要であること、さらに、目標達成のプロセスにおいて、コミュニティー、教員、親、市民組織、など、特に、草の根レベルの積極的な参加を確保した“参加型”の視点に根ざした戦略が推進されなければならないことが指摘されている。

上述の観点から、既に第3章で論じたように、基礎教育の拡充に伴う戦略的なジェンダー配慮は、今後一層の強化が必要とされる優先課題であり、日本の開発援助政策においても、重点項目として取り上げられている。さらに、開発協力における参加型アプローチの重要性も一層強調されてきている。

その一方で、日本の ODA による初等教育の普及拡大を目標とする協力例は、無償資金協力で取り組まれている小学校建設案件が中心であり、男女格差の是正に向けての戦略的な協力の方式は未だ模索段階である。それゆえ、グアテマラの女子初等教育協力は、初等教育の普及拡大と男女格差の是正を開発目標として明確に掲げた希少な教育協力であることが強調される。現場レベルにおける参加型アプローチを最大限に取り入れた技術協力を推進している点や、多様なスキームにより投入が構成されている点においても、同案件以前の日本による教育 ODA の実績には例のない、新しい形態の協力ケースとして注目に値することは既に指摘した通りである。

今後、日本の教育協力が、ダカール活動計画で合意された開発目標の達成のための支援を強化していくためにも、同案件で採られた協力アプローチや内容、実施プロセスとともに、今日までに達成された効果やインパクト、また、これらに影響を与えている要素について精査することが不可欠である。

## 5.2 分析の目的と内容

### 5.2.1 目的

教育における男女格差に注目した先行研究においては、第 2 章にて指摘したように、マクロな観点からは、男女格差の背景を構造している家庭、社会および学校要因の相互作用やこれらの要因に対して直接・間接的影響を及ぼす教育行政を視野にいれた統合的、体系的なアプローチによる定量的な研究は蓄積されていない。また、男女格差是正に有効な教育方策の探求を目的とした研究においても、教員研修の実施やテキスト投入など個別メニューの有効性の確認に留まらず、それらを運営・管理するシステムやプロセス、また個別メニューによる投入自体の質的要素を視野にいれた包括的な観点からアプローチした事例分析や定量的研究は蓄積されてきていない。

さらに、教育の普及あるいは質的改善のための研究においては、出席率、中退率、進学率に大きな影響を与え得る児童の向学心、学習意欲に焦点をあてた分析を蓄積していく必要がある。とりわけ、EFA が達成されていない LLDC を対象とする学校の効果や質に関する研究においては、学習成果と見なされる児童の認知能力を表す学力テストの結果と様々な学校要因との関連性を特定していくという従来からの研究に加え

て、入学、出席、中退に影響を及ぼす要因を探求する研究を蓄積する必要性も指摘されている (Lloyd et al. 2000)。また、今後の同分野での研究では、児童の向学心、学習意欲に影響を及ぼし得る要因の探求において、教育現場の主要アクターである児童や教員の意識、考え方を分析の中心に据えたミクロなレベルからのアプローチも強化していく必要があると考える。

本章では、5.1 で述べた問題認識に基づき、グアテマラ女子教育協力を対象として、上述したマクロおよびミクロの視点の双方を取り入れた定量的分析を用いて、グアテマラ女子初等教育協力のなかでも、県を実施主体とした女子教育プロジェクトに焦点をあてて、ジェンダーに配慮した均衡ある初等教育の推進を目指した教育協力の効果的なアプローチや取り組むべき課題について、学校、家庭、教育行政要因から抽出し、女子教育推進のための環境づくりのための体系的な考察を行うことを目的とする。

また、定量的分析の結果から、基礎教育普及における公正性の拡大に不可欠となる戦略的ジェンダー配慮の推進に際して、参加型手法と中間教育行政レベルの組織・能力強化の重要性を確認すること、さらに、プロジェクト対象教員のジェンダーや教育観の分析を通して、ジェンダーの平等を中心とした教員研修の効果を拡大するための課題に客観的にアプローチする。

## 5.2.2 分析の枠組み・概念

本章での分析の枠組みは、第2章の図2-6で提示した発展途上国の初等教育における男女格差の要因構造に基づいている。同要因構造は、発展途上国の初等教育における男女格差を構造する様々な要素を、学校、家庭および教育行政による3つの要因に分類し、これらの要因の相互関係を一つの概念に統合して捉えたものである。

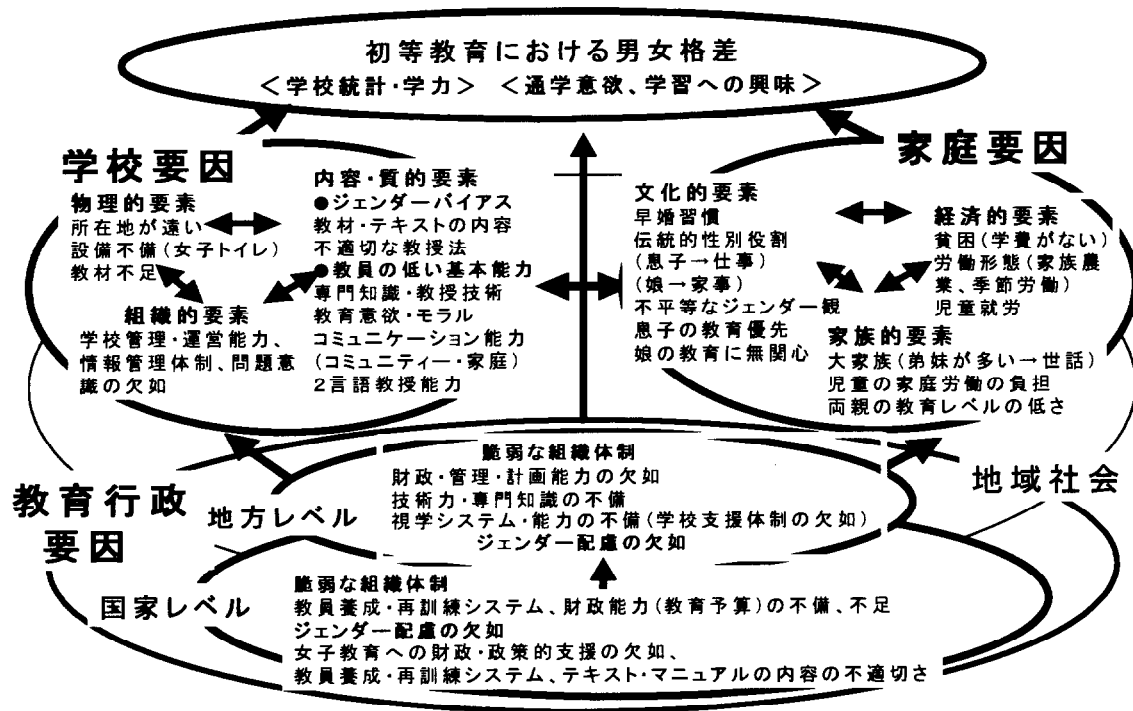
すなわち、「発展途上国の初等教育における男女格差は、学校、家庭、教育行政要因の相互関係から重層的に形成される。そして地方レベルにおける教育行政要因は、家庭、学校要因の改善に直接、間接的に大きな効果を発揮し、男女格差を効率的に是正するために不可欠な要因である」という考えを示したものである。

本章での分析は、対象データの内容により、教育行政要因の分析については地方レベルにおける学校支援能力に焦点をあてた組織体制、学校要因の分析については教員に焦点をあてた質的要素、家庭要因の分析については、家族的要素を中心とした

要素に限定して行う。従って、男女格差の要因構造概念に含まれる要因、要素を包括的に論証するものではないことを予め明確にしておく。

しかしながら、教員のジェンダーおよび教育観、学校に対する児童の考え方など、教育現場の主要なアクターの視点である非数量的な要因を説明変数として分析に組み入れることにより、学校における男女児童の参加状況や通学意欲に影響を及ぼし得る内包的な要因を客観的に把握し、マクロデータによる統計分析のみではアプローチが困難である教育現場に根差した内側からの考察を試みるものである。

(図 2-6 発展途上国初等教育における男女格差の要因構造)



筆者作成

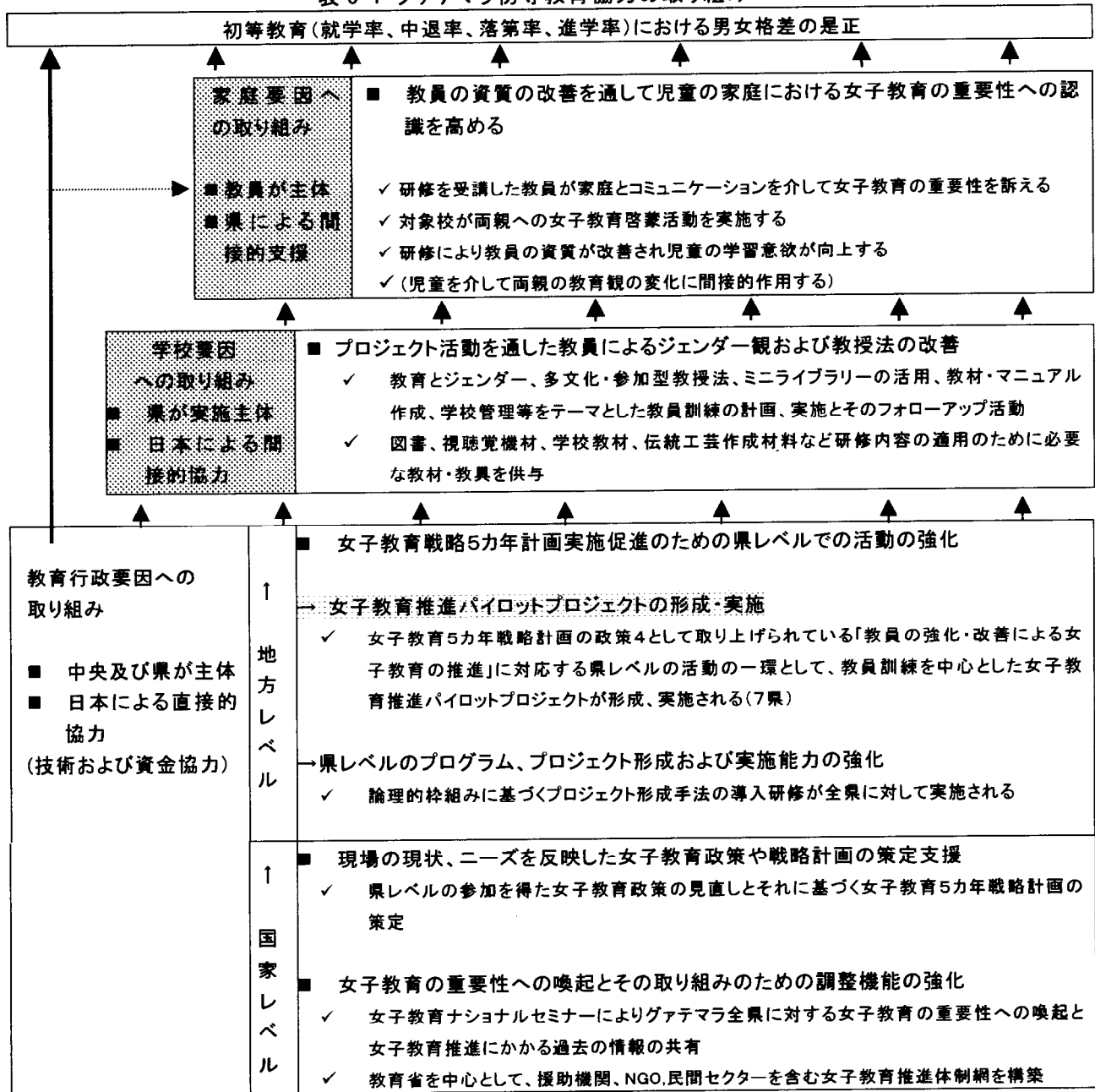
## 5.2.3 分析の対象と方法

### (1) 対象プロジェクトの概要

グアテマラ女子教育協力に関する全体的な協力内容については既に第3章で概説したとおりである。本章での定量分析は、同協力に関する県レベルの女子教育パイロットプロジェクトに焦点をあてて行う。

表 5-1 は、女子教育パイロットプロジェクトを中心とした家庭、学校、教育行政要因に対する取り組みの内容についてまとめたものである。

表 5-1 グアテマラ初等教育協力の取り組み



筆者作成

7県において実施されたパイロットプロジェクトでは、教員研修を基軸として、ジェンダーに関する意識改革、教授方法や授業内容の改善、学校組織の強化を目標と

した様々な活動が行われ、これらの活動を通して初等教育における男女格差の是正に取り組んだものである。

パイロットプロジェクトの実施支援に先駆けて、全国 22 県の教育行政・実施担当者の参加のもとに、女子教育ナショナルセミナーおよび女子教育プロジェクト形成のための地方レベルのワークショップが開催され、当時の女子教育推進政策の見直しと、「論理的枠組み」によるプロジェクト形成・実施管理手法に関する研修が行われた。

これにより、学校やコミュニティーの抱える女子教育の推進を阻む問題、教育ニーズに基づいた女子教育推進プロジェクト案が各県毎に作成された。これらのプロジェクト案は、論理性、政策との整合性、実施可能性、等の基準に基づき教育省により審査された結果、パイロットプロジェクトとして 7 件が選定された。

選定された 7 件のプロジェクトは、基本的に、各地域の状況に応じて女子教育戦略計画の主要政策(Politica 4)の 1 つである「女子教育、ジェンダー、多民族文化、参加型手法に関する研修の拡充により教員・教育従事者を強化・改善し、教育の普及率、効率性、質の向上を目指す」ものであり、UNDP 日本 WID 基金<sup>10</sup> (計 2 件・各 US 3 万ドル) および草の根無償資金協力<sup>11</sup> (計 5 件・各 US 3 万 5 千ドル) による財政支援に加えて、専門家、在外専門調整員、協力隊員等からの技術支援を受けて各県教育事務所が主体となり実施された。各プロジェクトは、女子の授業への参加や学習への積極性の促進、女子児童の就学、出席のためのインセンティブの強化、父母への啓蒙活動による家庭における女子教育への理解促進、に主眼を置いて、①ジェンダー、相互文化・言語、参加型学習法、などをテーマとした教員再訓練、②教員ガイド・マニュアルの作成、③ラジオ番組や学校新聞の作成、④女子教育をテーマとした父母会・研修または学校行事の実施、⑤ミニライブラリーや視聴覚機材を導入した学校・学級活動の促進、⑥学校における民芸品作成指導の導入、⑦プロジェクト活動実施に必要な教材、教具、機材の供与、などの組み合わせにより構成されており、総計 85 校の小学校を支援対象としている。

尚、各県プロジェクトチームは、「男女格差が著しい」「他機関による支援を受けていない」「モニタリングの着実な実施のための学校へのアクセスが可能」という基本的な条件に基づいて、協力地域(市)を決定し、農村部を中心に対象校を選定した。

表 5-2 は各県によるプロジェクトの対象、目標、期間、資金源を示したものである。

<sup>10</sup> 前述脚注 5 を参照のこと

<sup>11</sup> 開発途上国の地方自治体や NGO などからの要請により、一般の無償資金協力では対応が難しい小規模案件を支援することを目的に、わが国の在外公館を通じて行われる無償資金協力 (JICA 年報)



表 5-2 女子教育推進のためのパイロットプロジェクトの概要

プロジェクト対象					目標	期間	資金
県名	学校数 (県/国全体)	市	生徒数	教員数			
Alta Verapaz	13 (1511)	3	2842	75	女子の出席率と学習参加の向上	11/98-3/00	草の根
Guatemala	12 (981*)	3	3261	75	参加型学習法を適用した指導法による質の改善	1/99-3/00	草の根
Sololá	17 (361)	2	3789	109	女子中退率を減少させる	1-10/99	草の根
Retalhuleu	12 (1207)	4	5978	180	小学校高学年男女登録率の格差を 2~5%縮小	3/99-3/00	草の根
Jutiapa	9 (550)	3	1600	52	女子の出席率と学習参加の向上	1-11/99	草の根
Izabal	10 (613)	5	1419	43	女子の就学率、残存率の向上(動機付け)	2/99-11/00	UNDP**
Quezaltenango	12 (668)	4	3904	87	女子生徒の学習理解のレベルの向上	6/99-11/00	UNDP**
合計	85 (13633***)	24	22,793	621			

\* Guatemala 地方部 \*\* UNDP 日本 WID 基金 \*\*\*国全体学校数(1998 年教育統計に基づく)

筆者作成

## (2) 調査・分析の方法

筆者は、JICA 長期個別派遣専門家(1996~1998)として、グアテマラ女子教育支援全体の企画・調整に立ち上げ時から携わってきた。そして、1999 年に再び、JICA 短期派遣専門家としてグアテマラ女子教育パイロットプロジェクトに関する巡回指導およびモニタリング調査を実施した。

本章での分析は、上述のモニタリング調査の一環として実施したプロジェクト対象校および統制群の児童および教員へのアンケート調査の回答結果に基づくものである。尚、アンケート用紙は、1999 年 9 月、対象 7 県の教育事務所を通して、プロジェクト対象校 85 校に加えて統制校 4 校(Jutiapa 県のみ)に配布され、同 11 月に回収された。表 5-3 は、アンケートの種類と回答者の概要を示したものである。

分析の方法は、表 5-3 のアンケート回答者(児童および教員)を対象として、以下に示す①から④の項目に関する定量分析を実施し、その分析結果から、基礎教育普及における戦略的ジェンダー配慮を効果的に実施するための教育協力のアプローチについて考察する。さらに、①から④の分析結果に基づき、図 2-6 にて示した「初等教育における男女格差の要因構造」を念頭に置いて、家庭、学校、教育行政要因それぞれのアンケートが構成する項目(家庭、学校および行政要因、児童の状況)の中から目的変数に対して統計的に有意な要素を中心に抽出し、仮説の検証を行う。

- ① プロジェクトによる成果やインパクトとみなされる児童の通学意欲、出席状況、学力の変化
- ② 男女児童の通学意欲や、授業における女子児童の積極性の推進への影響要因
- ③ 教室レベルのジェンダーの平等化における教員研修プロジェクトの効果と効果発現への影響要因
- ④ 教員のジェンダー・教育観の分析

表 5-3 アンケートの種類と回答者の概要

	男	女	学校数	回答者総計*	アンケートの構成項目	主な分析対象
1年生対象 アンケート1	1463	1358	66**	総計 2928 実験群 2801 統制群 127	現年齢、就学年齢、言語、兄弟構成等属性に関する設問 家庭・学校要因、児童の状況に関する 21 問 はい/いいえ:17 問 多項選択形式:4 問	児童の 通学意欲および 関連要因
2年生以上 対象 アンケート2	2292	1869	68**	総計 4369 実験群 4223 統制群 146	現年齢、就学年齢、言語、兄弟構成等属性に関する設問 家庭・学校要因、児童の状況に関する 44 問 はい/いいえ:29 問 多項選択形式:15 問	児童の 通学意欲および 関連要因 成績の変化
教員対象 アンケート	158	236	71	404	性別、年齢、担当学年、言語、教員経験等の属性に関する設問 家庭要因、学校要因、教育行政要因、児童の状況に関する 2 項以上選択形式と記入形式による計 43 項目	女子の授業への 参加状況 プロジェクト成果 の影響要因 教員のジェンダ ー・教育観

回答者学年別内訳

学年	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
男子	1460	11	656	762	272	582
女子	1347	19	618	596	199	444

\*性別不明分含む \*\*統制校4校含む

出典:筆者作成

尚、①については、児童に対するアンケート結果に基づいて、「女子教育を推進し、男女格差を是正する」という開発目標に対して、プロジェクト全体としてどのような成果やインパクトをもたらしたか、対象校児童の成績や通学意欲、またこれらの指標における男女間の差異を中心に分析する。

②については、児童の通学意欲が、学校や家庭におけるどのような要素に影響され得るか、また、男女により影響要素に違いがあるかについて重回帰分析を用いて定量的に確認する。さらに、授業における女子児童の積極性の程度に影響を及ぼし得る

要素について、教員に対するアンケート結果に基づいて、学校、家庭、教育行政の3要因からそれぞれ抽出する。

③④の分析では、それぞれ教員に対するアンケート結果に基づいて、対象プロジェクトの主要コンポーネントである教員研修の成果や、教員のジェンダーおよび教育観について定量的な確認を行う。③については、各教員が教室レベルにおけるジェンダー平等を推進するにあたって、プロジェクトの主軸である教員研修は効果的であったのか、また、どのような要素が効果の発現に影響を与えているかについて定量的に確認する。

④については、女子教育の推進を目指すプロジェクト対象の教員たちの教育およびジェンダー観に関する定量分析を行い、ジェンダーの平等を中心とした教員研修における今後の課題を抽出する。具体的には、教員の教育およびジェンダー観に関する9項目を対象とし、各該当項目の回答結果に基づいて民族、男女別に比較し、農村地域の教員の考え方に関する全体的な傾向や、民族、性別的に統計的な違いがあるかについて分析、考察する。

## 5.3 分析の結果

### 5.3.1 アンケート回答児童の属性

第4章において、グアテマラ農村部における初等教育に関する主要な問題として、中退および落第率が高いことから到達率が著しく低いことを指摘した。児童の継続的就学を困難にしている背景として、児童の家庭における経済的理由や児童自身の健康上の問題が挙げられる。

女子については、早婚の習慣などの文化的慣習に起因する学校への不信感から、親は一定年齢以上の娘を学校に送らなくなることで、また女子自身も同様の理由から学校に行きたがらなくなることも、中学年以上の中退率の主要な要因として挙げられる。このことから、男女児童の就学年数を長くし、初等教育到達率を改善していくためには、正規年齢による入学を促進し、低学年における落第率を低くするための取り組みが不可欠と考えられる。

入学年齢の遅さの背景には、通学距離や通学路に伴う危険性などが考えられ、高い落第率については、健康不良や家の手伝いに起因する頻繁な欠席や、農村部の先住民児童、とりわけ女子児童におけるスペイン語能力の不備に対する学校側の適切な対応の欠如、例えば、2言語能力を持つ教員の不足、などが影響を及ぼしていると考えられる。

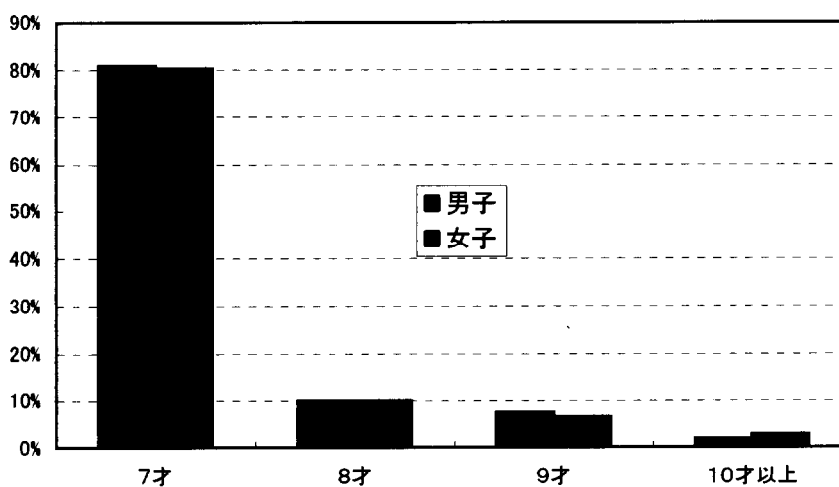
従って、本章での分析結果に対する多角的な解釈を可能とするために、まず、アンケート回答児童の年齢、自宅と学校の距離、言語的背景について確認する。

まず、アンケートに回答した児童の学年別年齢分布と入学年齢をそれぞれ表 5-4 と図 5-1 に示す。

表 5-4 アンケート回答児童学年別年齢分布

年齢群		～7	8-10	11-21	年齢群		～10	11-13	14-32
1年	男子	30%	61%	9%	4年	男子	24%	66%	10%
	女子	29%	60%	11%		女子	28%	64%	8%
	合計	30%	61%	10%		合計	25%	65%	10%
年齢群		～8	9-11	12-15	年齢群		～11	12-14	15-19
2年	男子	23%	46%	31%	5年	男子	24%	68%	8%
	女子	24%	67%	10%		女子	32%	61%	7%
	合計	27%	67%	7%		合計	27%	65%	8%
年齢群		～9	10-12	13-18	年齢群		～12	13-15	16-20
3年	男子	21%	68%	11%	6年	男子	21%	68%	12%
	女子	20%	69%	11%		女子	29%	66%	5%
	合計	21%	68%	11%		合計	24%	67%	9%

図 5-1 男女別入学年齢(2年生以上のみ)



これらを比較すると、男女ともに約 80%の児童が正規年齢以下で入学しているにも関わらず、全学年通して正規年齢以下の児童の割合は男女とも 20 から 30%程度であり、落第児童が多いことがわかる。男女・学年別にみると、初等教育前期課程（～3年）修了までは正規年齢にて入学した児童の割合は減少し、後期課程において増加する傾向にあり、その傾向が女子において特に顕著であることが示されていることから、落第が到達率を低めている要因となっていることが伺われる。また、男女とも全学年を通して、正規年齢より 1 才から 3 才年上の児童の占める割合が最も大きく、正規年齢より 4 才以上の児童についても 10%前後を占めている。

図 5-2 は、児童の通学にかかる時間について示したものであるが、アンケートに回答したほとんどの児童が学校から 30 分以内の場所に居住していることがわかる。発展途上国の児童、とりわけ女子の就学を阻害する物理的な要因として、学校と家との距離が挙げられるが、同アンケートの回答についても、1 時間以上かけて通学している児童は、女子については全学年を通して 1 割以下に留まっており、男子についても 1 割前後の低い数値となっている。全学年を通して、通学に要する時間は 30 分以内が大多数を占めていることから、アンケートに回答した児童は、全体的に学校への物理的なアクセスがそれほど困難でない状況にあることが示されている。

図 5-2 通学に要する時間

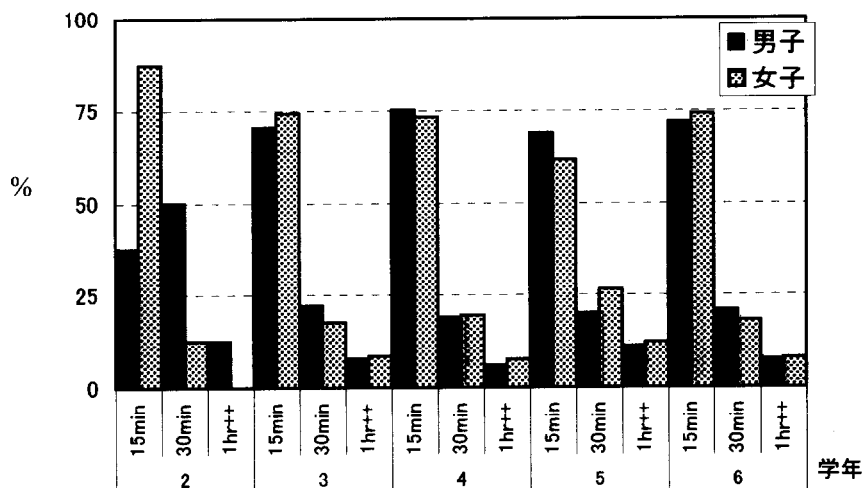


表 5-5 は、アンケート回答児童のうち、家庭でスペイン語以外を使っている児童の割合を学年、男女別に示したものである。

プロジェクト対象 7 県のうち、3 県はラディノ（混血）の占める割合が多い県であるが、全体として予測よりもかなり低い数値であった。男女とも、1 年生においてその割合が最も高く、学年とともに低くなる。特に、1 年と 3 年を比較するとその減少率が最も大きい。このことから、スペイン語を話さない先住民児童は、就学する可能性が低い、或いは、就学しても、CEF(前期初等教育課程)を修了する前に中退する確率が高い傾向にあることが示唆される。

表 5-5 アンケート回答児童学年別家庭使用言語状況

学年	1	2	3	4	5	6
家でスペイン語以外の言語を使用する児童	412	0	91	67	10	18
男子(%)*	13.4	0	6.4	3.6	1.9	2.1
女子(%)*	17.67	0	8.22	6.94	2.56	1.36
学年児童総数	2663	15	1248	1319	459	1006

\*男子或いは女子の総数に占める割合

### 5.3.2 プロジェクト目標と男女格差是正へのインパクト

個々のプロジェクトが最終的に目指している開発目標は、①男女均衡な初等教育の普及と②教育の質の改善による学力の向上である。本節では、アンケート結果に基づいて、これらの目標に関する児童全体の傾向と、男女格差是正へのインパクトを分析する。

アンケートに回答した児童を、①プロジェクトの採択時期が早く、予算が大きい草の根無償協力により実施された 5 件、②UNDP 日本 WID 基金により実施された 2 件、③統制群、に分けて、回答結果の男女合計平均と、男女別平均を比較し（女子平均点 / 男子平均点）、プロジェクトによる児童へのインパクトの発現状況の傾向を分析する。

尚、③については、結果としてフティアパ県プログレス市の 4 校のみの回収となったため、地域的な偏りや数量の面からも①および②の実験群に対する適正な比較分析の対象とはなり難いが、参考のために提示する。

また、上述のグループ間の比較分析を行った後に、アンケート回答者全体を対象として、回答各項目ごとに学年間、学年別男女間の各組み合わせによる母比率の差の検定を行い、学年および男女別の傾向の把握を試みる。

まず、初等教育の普及を推進するための重要な要素となる通学意欲について、全学年共通に訊ねられた「6年生まで修了したいか」「毎日学校に行きたいか」の2項目に加えて、2年生以上に訊ねられた「前よりも学校に行くのが好きか」「働くよりも学校に行きたいか」の計4項目への回答結果に基づき、その傾向を分析する。

表-5-6(1)は、「6年まで修了したいか」に対する回答により、児童の向学心をみたものであるが、実験および統制群（6年除く）ともに、全学年を通して得点平均における男女格差がほとんどない。しかし、高学年については、男子の平均に対する女子の平均が減少している傾向がみられる。得点全体平均についても、1年生と比較して、中・高学年の平均が減少しており、実験群において特に減少が著しい。このことから、学年が高くなるほど、児童の通学意欲が希薄化し、とりわけ女子にその傾向が強いと解釈できる。

表 5-6(1) 通学意欲①「6年まで修了したいか？」（「はい」=1「いいえ」=0）

		1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
実験群 草の根無償	男女の平均比較	1.01	1.33	1.02	1.04	0.96	0.86
	得点全体平均	0.98	0.88	0.90	0.89	0.79	0.80
	合計人数	2,040	15	1021	1110	377	897
	男子	1,033	8	533	632	213	512
	女子	1,007	7	488	478	164	385
実験群 UNDP 日本 WID 基金	男女の平均比較	1.01	0	0.99	0.91	0.99	0.95
	得点全体平均	0.97	0	0.90	0.84	0.97	0.96
	合計人数	641	0	223	219	62	99
	男子	366	0	108	120	37	55
	女子	275	0	115	99	25	44
統制群	男女の平均比較	1.01	1.00	1.15	0.88	0.95	1.53
	得点全体平均	0.96	1.00	0.93	0.83	0.93	0.59
	合計人数	126	8	30	29	32	30
	男子	61	4	15	10	22	15
	女子	65	4	15	19	10	15

男女の平均比較：男子平均点を1とした場合の女子の平均点(小数点2桁以下四捨五入) 以下の表についても同様

表 5-6(2)「毎日学校に行きたいか」という問いに対する回答についても全体的に顕著な男女格差がなく、得点も高い。また、通学意欲①と同様に、学年が高くなるほど学校への愛着が薄れる傾向がみられる。

プロジェクトの成果と考えられる児童の通学意欲が比較的低学年のほうが旺盛であることから、教員の授業の進め方や児童への態度の変化に対する反応は、就学経験の短く、年齢が小さい児童のほうがより早く、学年が高くなるほど、児童の意識改革にも時間を要するとも解釈できる。

表 5-6(2)通学意欲②「毎日学校に行きたいか」 (「はい」=1「いいえ」=0)

		1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
実験群 草の根無償	男女の平均比較	1.01	1.00	1.01	1.00	1.01	0.98
	得点全体平均	0.98	1.00	0.96	0.95	0.94	0.96
	合計人数	2,040	15	1021	1110	377	897
	男子	1,033	8	533	632	213	512
	女子	1,007	7	488	478	164	385
実験群 UNDP 日本 WID 基金	男女の平均比較	1.00	0	0.98	0.97	0.96	1.17
	得点全体平均	0.96	0	0.95	0.96	0.98	0.90
	合計人数	641	0	223	219	62	99
	男子	366	0	108	120	37	55
	女子	275	0	115	99	25	44
統制群	男女の平均比較	0.98	1.00	1.07	1.00	0.90	1.07
	得点全体平均	0.98	1.00	0.97	1.00	0.97	0.97
	合計人数	126	8	30	29	32	30
	男子	61	4	15	10	22	15
	女子	65	4	15	19	10	15

さらに、2年生以上の児童に対しては、「働くよりも学校に行きたいか」「前よりも学校に行きたいか」という設問からも通学意欲の状況を確認した。

第4章で指摘したように、グアテマラ農村部における児童就労は初等教育推進の阻害要因であるが、家庭においても児童は貴重な働き手として位置付けられていることから、親の教育への関心と児童の「学校に行きたい」という意欲が初等教育普及の促進要因となる。

表 5-6 (3)に示されるように、実験群、統制群ともに、働くよりも学校に行きたいという児童の通学意欲の男女別平均における格差はほとんど見受けられず、多くの場合において女子の平均が男子と同等以上であることが指摘できる。また、実験群においては、全学年を通して9割以上の児童が働くよりも学校に行きたいと答えている。

プロジェクト実施前後における児童の通学意欲の変化について、表 5-6(4)の「以前より学校に行くのが好きか」に対する2年生以上の児童による回答から推測する。

男女とも全体的に平均が高く、顕著な格差もない。実験群と同様に、統制群においても全体得点平均が高い。特に、草の根実験群においては、5学年中4学年において女子の得点平均の方が高いことが示されている。



表 5-6(3) 通学意欲③(2年以上)働くよりも学校に行きたいか (「はい」=1「いいえ」=0)

		2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
実験群 草の根無償	男女の平均比較	1	1	1.01	1.01	0.97
	得点全体平均	1	0.93	0.92	0.89	0.91
	合計人数	8	1021	1110	377	897
	男子	4	533	632	213	512
	女子	4	488	478	164	385
実験群 UNDP 日本 WID 基金	男女の平均比較	0	0.93	1.02	1.08	1.02
	得点全体平均	0	0.92	0.96	0.92	0.99
	合計人数	0	223	219	62	99
	男子	0	108	120	37	55
	女子	0	115	99	25	44
統制群	男女の平均比較	1	1.08	1	1.28	0.99
	得点全体平均	1	0.9	1	0.77	0.93
	合計人数	8	30	29	32	30
	男子	4	15	10	22	15
	女子	4	15	19	10	15

表 5-6(4) 通学意欲④(2年生以上) 以前よりも学校に行くのが好きか  
(「はい」:1 「いいえ」:0)

		2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
実験群 草の根無償	男女の平均比較	1.00	1.01	1.02	0.96	1.02
	得点全体平均	1.00	0.91	0.91	0.88	0.91
	合計人数	8	1021	1110	377	897
	男子	4	533	632	213	512
	女子	4	488	478	164	385
実験群 UNDP 日本 WID 基金	男女の平均比較	0.00	0.95	1.03	1.05	0.94
	得点全体平均	0.00	0.89	0.94	0.93	0.85
	合計人数	0	223	219	62	99
	男子	0	108	120	37	55
	女子	0	115	99	25	44
統制群	男女の平均比較	1.00	1.07	0.95	0.89	1.00
	得点全体平均	1.00	0.97	0.97	0.87	1.00
	合計人数	8	30	29	32	30
	男子	4	15	10	22	15
	女子	4	15	19	10	15

次に、表 5-7 の成績の改善状況に関する 2 年生以上の児童による回答から、プロジェクト前後における児童の学習成果に表れる教育の質的改善についてみる。サンプル数の規模の影響を受けていることも考えられるが、2 年生グループにおける男女格差が他の学年と比較して顕著である。かかる点から、学力習得への阻害要因における男女格差は、低学年のほうが大きい傾向にあることが推測される。

表 5-7 プロジェクト実施による児童の学力の変化(2年生以上)

		2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
実験群 草の根無償	男女の平均比較	0.75	0.97	1.03	0.95	0.98
	得点全体平均	0.88	0.89	0.87	0.79	0.81
	合計人数	8	1021	1110	377	897
	男子	4	533	632	213	512
	女子	4	488	478	164	385
実験群 UNDP 日本 WID 基金	男女の平均比較	0	1.04	0.93	1.01	1.21
	得点全体平均	0	0.81	0.84	0.95	0.72
	合計人数	0	223	219	62	99
	男子	0	108	120	37	55
	女子	0	115	99	25	44
統制群	男女の平均比較	0.50	1.08	0.85	1.13	0.93
	得点全体平均	0.75	0.89	0.90	0.92	0.96
	合計人数	8	30	29	32	30
	男子	4	15	10	22	15
	女子	4	15	19	10	15

注) 得点:「去年よりいい成績をとっているか」の設問に対して、「はい」を1点、「いいえ」を0点

表 5-8 は、アンケート回答児童の学校出席状況をみたものである。男子との比較における女子の出席状況をみると、全学年、全群ともにほとんど男女格差がないことが示されている。また、統制群において、格差、全体得点ともに良好であり、特に全学年ともに女子の平均値が男子よりも高いことが指摘される。

表 5-8 児童の出席状況と男女比較

		1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
実験群 草の根 無償	男女の平均比較	0.99	1.07	0.98	0.99	1.02	0.99
	得点全体平均	2.17	2.58	2.12	2.21	2.07	2.19
	合計人数	2040	8	1021	1110	377	897
	男子	1033	4	533	632	213	512
	女子	1007	4	488	478	164	385
実験群 UNDP 日本 WID 基金	男女の平均比較	0.94	0	0.94	0.97	1.12	0.94
	得点全体平均	2.05	0	2.17	2.08	2.17	2.35
	合計人数	641	0	223	219	62	99
	男子	366	0	108	120	37	55
	女子	275	0	115	99	25	44
統制群	男女の平均比較	1.08	1.29	1.18	1.05	1.22	0.97
	得点全体平均	2.01	2.67	2.28	2.64	2.14	2.25
	合計人数	126	8	30	29	32	30
	男子	61	4	15	10	22	15
	女子	65	4	15	19	10	15

注) 得点:「学校を欠席するか」の設問に対して、「しない」:3点、「時々」:2点、「よくする」:1点

尚、表 5-6 から 5-8 の多くの項目において、実験群よりも統制群の数値が良好であることが示されている。この理由として、統制校がフティアパ県（草の根群）のプロジェクト実施チームの視学官が管轄する実験校と同じ地域に存在し、プロジェクトによる間接的なインパクトが波及していることが推測できる。

図 5-3(1)(2)は、学校を休む理由を示したものである。

図 5-3 (1) 学校を休む理由(児童アンケート1の以下の項目に「はい」と答えた割合)

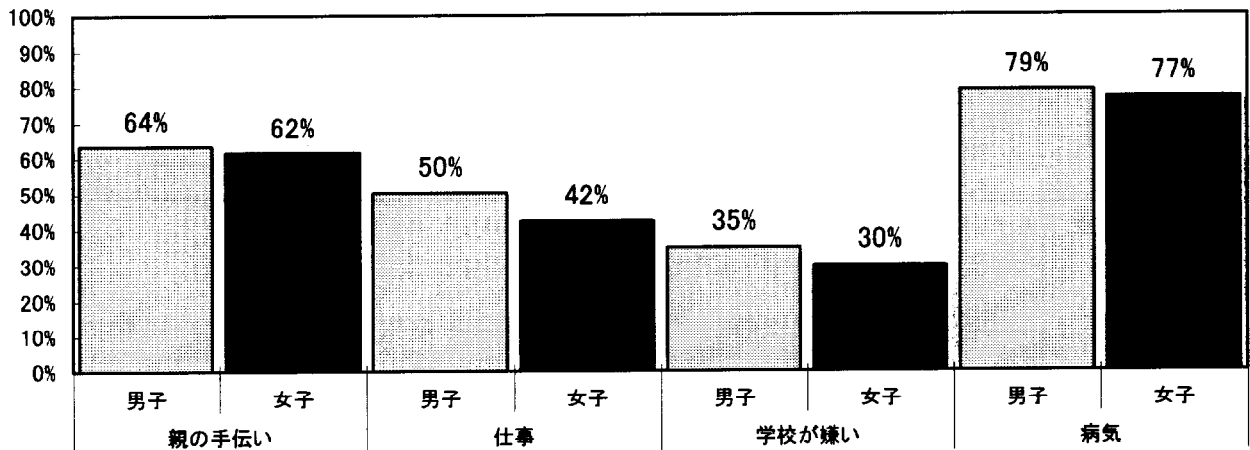
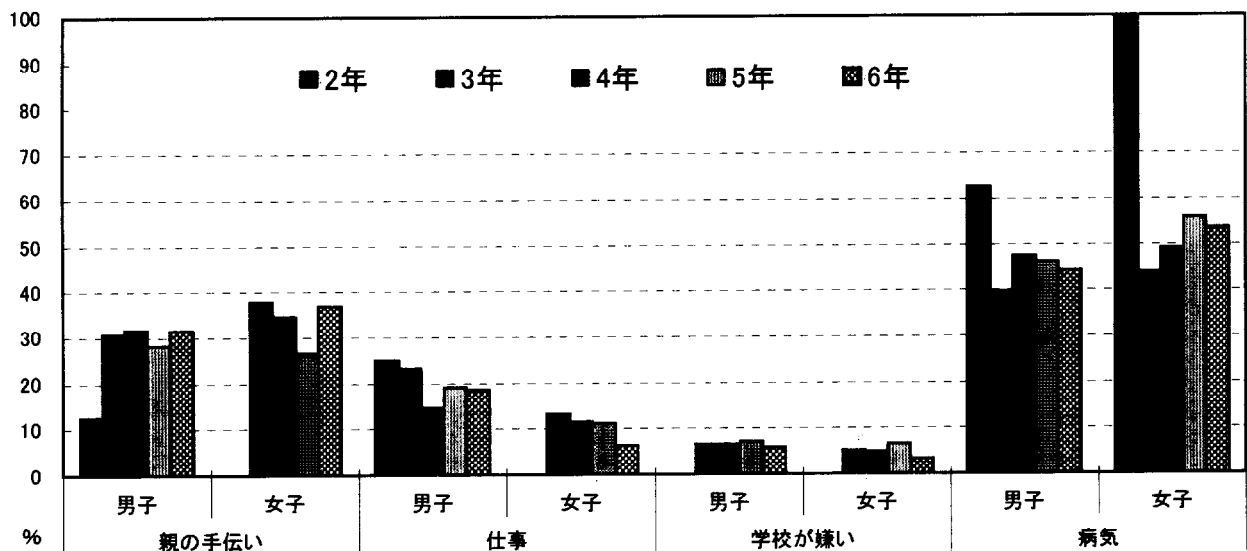


図 5-3(2) 学校を休む理由(児童アンケート2 選択式)



一年生児童において、各項目に「はい」と答えた児童は、男女とも病気を理由とする割合が高い。続いて親の手伝い、仕事となっている。また、学校が嫌いであることを理由にした児童は男女とも30%を超えていることも注目に値する。

中・高学年児童の欠席理由は、1年生と同様に男女ともに病欠の割合が高く、続いて、親の手伝い、仕事の割合が大きい。男女別に回答を比較すると親の手伝いを欠席理由に挙げる割合は女子の方が大きく、仕事を挙げる割合は男子の方が大きいことが示されている。また2年生を除く各学年において、一定の割合の男女児童が「学校が嫌い」であることを休む理由に挙げていることにも留意する必要がある。

欠席理由に対して、図5-4(1)、(2)は、学校にくる理由を示したものである。

図5-4(1) 学校にくる理由(児童アンケート1) <各項目に「はい」と答えた割合>

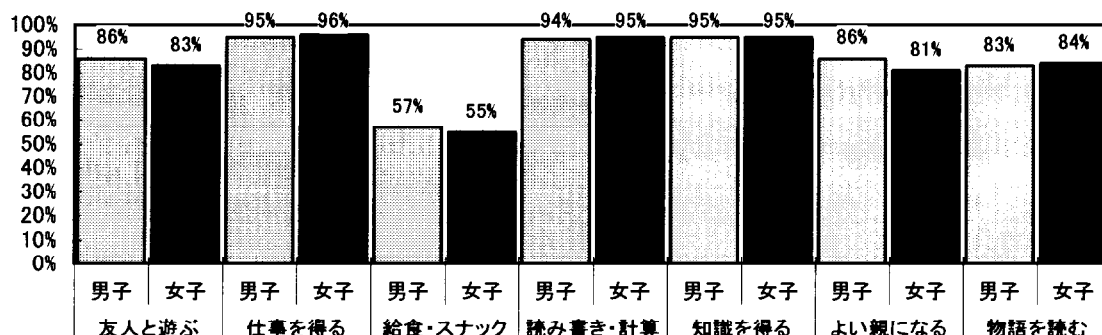
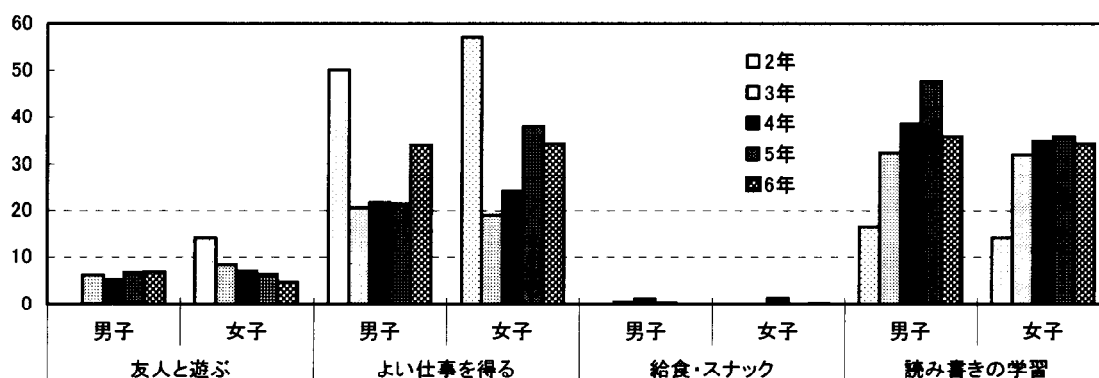


図5-4(2) 学校にくる理由(児童アンケート2) <選択式-複数選択可>



1年生児童においては、仕事を得る、読み書き・計算能力、知識の習得をあげる児童の割合が極めて高く、各項目における男女格差もほとんどないことが示されていることから、学校に出席している児童は男女同様に、概して明確な目的をもっている

児童が多いといえよう。また、低学年、高学年ともに給食、スナックを学校にくる理由として挙げる児童の割合が極めて小さいことから、給食やスナックプログラムは、

一旦就学した児童の通学意欲を高める要因とはなり難いことが示唆される。

中・高学年についても低学年と同様に、読み書きのため、よい仕事を得るため、とする児童の割合が全体的に大きい。その一方で、「友人と遊ぶ」を学校にくる理由として挙げる児童の割合は全体的に小さく、女子に関しては、学年が高くなるほどその割合が減少していることが示されている。

中退、落第は、学校を頻繁に欠席することに起因するケースが多く、児童が学校を欠席する背景には親の教育への無関心、児童労働の負担、病気、などさまざまな要因が考えられる。これらの要因の解決と平行して、「毎日学校に行きたい」とする児童の意欲が確保されることなしには出席率の改善、ひいては中退率、進学率の改善は見込めないことから、特に、貧困にあえぐLLDCにおいては、低学年から児童自身の通学意欲を促進するための対策が肝要であり、これが初等教育完全普及への重要な原動力となることに改めて留意する必要がある。

表 5-9 は、上述してきた児童の通学意欲①~④、学習成果⑤、出席状況⑥に加えて、家庭における教育に対する関心度⑦、授業における児童の状況（発表や質問することに対する羞恥心⑧、男女グループ混合学習に関する考え⑨、クラスメートの学習態度に対する認識⑩）、教員に対する親近感⑪、について、アンケートに回答した児童全体における学年および男女別の傾向についてまとめたものである。尚、各項目の回答については、学年間、学年別男女間の各組み合わせによる母比率の差の検定を行った。

表 5-9 学校に関する児童の考え・態度、家庭による影響の傾向(学年・男女間の母比率の差)

学年		1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
①6年生まで修了したいか？(1:はい 0:いいえ)							
合計	全体平均値 a)	.98	.97	.90	.88	.82	.81
	男子「はい」の比率	.97	.91	.89	.87	.84	.86
	女子「はい」の比率	.98	1.0	.91	.89	.81	.75
	男女別母比率の差 b)	+	-	-	-	-	**
	学年間母比率の差 c)	3,4,5,6年	5,6	1,5,6年	1,2,,5,6年	1,2,3,4年	1,2, 3,4年
②毎日学校に行きたいか？(1:はい 0:いいえ)							
合計	全体平均値 a)	.97	1.00	.96	.96	.95	.95
	男子「はい」の比率	.97	1.0	.96	.96	.95	.95
	女子「はい」の比率	.98	1.0	.96	.95	.94	.95
	男女別母比率の差 b)	-	-	-	-	-	-
	学年間母比率の差 c)	3,4,5,6	-	1	1	1	1

③前よりも学校に行くのが好きか？(1:はい 0:いいえ)							
合計	全体平均値 a)		1.00	0.91	0.91	0.89	0.91
	男子「はい」の比率		1.00	0.91	0.91	0.90	0.90
	女子「はい」の比率		1.00	0.91	0.92	0.87	0.91
	男女別母比率の差 b)		-	-	-	-	-
	学年間母比率の差 c)		-	-	-	-	-
④働くよりも学校に行きたいか？(1:はい 0:いいえ)							
合計	全体平均値 a)		1.00	0.93	0.93	0.89	0.92
	男子「はい」の比率		1.000	0.93	0.92	0.87	0.93
	女子「はい」の比率		1.000	0.92	0.93	0.900	0.91
	男女別母比率の差 b)		-	-	-	-	-
	学年間母比率の差 c)		-	5年	5年	3,4年	-
⑤去年よりもいい成績をとっているか？(1:はい 0:いいえ)							
合計	全体平均値 a)		0.80	0.88	0.88	0.82	0.80
	男子「はい」の比率		1.000	0.88	0.86	0.83	0.81
	女子「はい」の比率		0.63	0.87	0.87	0.80	0.80
	男女別母比率の差 b)		+	-	-	-	-
	学年間母比率の差 c)		-	5,6年	6年	3年	3,4年
⑥学校を欠席するか？(1:よくする 2:時々 3:しない)							
合計	全体平均値 a)	2.15	2.27	2.18	2.22	2.16	2.24
	男子平均値	2.16	2.40	2.17	2.24	2.14	2.26
	女子平均値	2.14	2.20	2.19	2.22	2.20	2.23
	男女別母比率の差 b)	-	-	-	-	-	-
	学年間母比率の差 c)	4,6年	-	4,6	1,3,5年	4,6年	1,3,5年
⑦誰から学校に行けといわれるか？(0:誰もいわない 1:父あるいは母 2:両親)							
合計	全体平均値 a)	1.512	1.586	1.537	1.538	1.640	1.612
	男子平均値	1.55	1.50	1.53	1.53	1.17	1.58
	女子平均値	1.49	1.69	1.56	1.56	1.24	1.66
	男女別母比率の差 b)	**	-	-	-	-	*
	学年間母比率の差 c)	3,4,5,6年	-	5,6年	5,6年	1,3,4年	1,3,4年
⑧授業において発表や質問することは恥ずかしいか？(1:はい 0:いいえ)							
合計	全体平均値 a)	0.63	0.20	0.44	0.38	0.39	0.37
	男子「はい」の比率	0.64	0.45	0.41	0.37	0.35	0.35
	女子「はい」の比率	0.62	0.05	0.45	0.39	0.43	0.39
	男女別母比率の差 b)	-	*	-	-	+	-
	学年間母比率の差 c)	2,3,4,5,6年	1,3,4,5,6年	1,2,4,5,6年	1,2,3年	1,2,3年	1,2,3年
⑨男女混合のグループ学習は好きか？(1:はい 0:いいえ)							
合計	全体平均値 a)	0.92	1.0	0.88	0.87	0.87	0.89
	男子「はい」の比率	0.93	1.0	0.86	0.85	0.87	0.87
	女子「はい」の比率	0.93	1.0	0.89	0.90	0.86	0.92
	男女別母比率の差 b)	-	-	*	**	-	**
	学年間母比率の差 c)	3,4,5,6年	3,4,5,6年	1,2年	1,2年	1,2年	1,2年
⑩クラスで最も参加するのは誰か？(0:男の子 1:男女同じ 2:女の子)							
合計	全体平均値 a)	1.07	1.161	1.186	1.105	1.208	1.180
	男子平均値	1.00	1.27	1.10	1.05	1.17	1.09
	女子平均値	1.16	1.06	1.28	1.18	1.24	1.31
	男女別母比率の差 b)	**	-	**	**	-	**
	学年間母比率の差 c)	3,5,6年	-	1,4年	3,5,6年	1,4年	1,4年

⑪先生とお話するのは好きか？(1:はい 0:いいえ)							
合計	全体平均値 a)	0.96	0.91	0.83	0.79	0.77	0.78
	男子「はい」の比率	0.96	1.0	0.84	0.78	0.76	0.76
	女子「はい」の比率	0.97	0.95	0.83	0.79	0.78	0.79
	男女別母比率の差 b)	-	-	-	-	-	-
	学年間母比率の差 c)	3,4,5,6 年	-	1,4,5,6 年	1,3 年	1,3 年	1,3 年

a) サンプル数は性別欠損値データ含む。

b) 学年・男女別によるカイ2乗検定 有意確率(両側) \* $p < 0.1$  \*\* $p < 0.05$ , \*\*\* $p < 0.01$

c) Mann-Whitney の U 検定により 0.01 および 0.05 水準で有意な差が認められる学年を列挙している。

6年生まで修了したいという小学校卒業への願望については、低、中、高学年に進むにつれて、全体的にも明確に低下していること、また、1年次は女子、6年次においては男子の卒業願望がより強い傾向にあることが統計的に確認された。

児童の年齢や就学年数が高くなるほど卒業願望に表れる女子の教育における目的意識が希薄化していることは、教育の重要性への認識が必ずしも共有されていない社会・文化的傾向、とりわけ、女子に対する教育の社会的価値が確立されていない現状が、家庭や学校環境を通して児童の意識に影響を与えている可能性が示唆される。なお、その他の項目に表れる児童の通学意欲は、学年が高くなるほど低くなる傾向が示されているが、小学校卒業への願望以外の項目における男女格差はない。児童の自覚による成績の改善状況から、学習成果についてみると、2年以外の学年における男女間の有意差はない。学年毎にみると、高学年児童と比較して中学年児童のほうが成績が良くなっていると答えている。また、通学意欲を表す項目群と比較して平均数値が概して低いことから、技能的エンパワメントへのインパクトという点からは、現時点においてプロジェクトの成果が十分に発現していないことも指摘される。

学校への出席状況は、全学年とも男女格差がなく、学年が高くなるほど出席状況がよくなる傾向が示されている。児童の通学意欲が低下しているにも関わらず高学年ほど出席状況がよい要因として、⑦に示されるように、到達学年が高い児童の家庭ほど教育への関心が高いことが考えられる。また、1年次においては、女子児童よりも男子児童の家庭の方がより教育の必要性を認識しているが、2年生以降平均値が男女逆転し、6年次においては、女子児童の家庭における教育の必要性に対する認識が男子児童の家庭よりも統計的にも高いことが示された。このことは、教育に対する理解の高い家庭の女子児童ほど到達率が高くなる可能性を示唆していると同時に、女子の継続的就学や学校出席には、家庭における後押しが男子よりも重要であると考えられる。

児童の授業での態度に関しては、発表や質問に対する羞恥心が、他の学年と比較して男女とも1年生において特に強いことが明らかとなった。また、全体的に女子の方が強い羞恥心をもっている傾向がうかがわれる。

一方で、男女混合のグループ学習に対する満足度は、全体的には1年において最も高く、中・高学年（5年除く）においては、男子よりも特に女子がグループ学習を好む傾向が示されている。これは、低学年児童にとって、グループ学習を効果的に取り入れることにより学校での学習環境に慣れていくことが大切であると同時に、高学年女子においても、男女混合によるグループ学習が積極的に受け入れられていることを示唆している。

授業におけるクラスメートの状況に対する児童の認識については、多くの学年において、男女格差があることが興味深い。2年、5年を除くと、男子よりも女子の方が「女子の方がよく参加している」と考える傾向がある。平均値から推測すると、全体的には学年が高いほど「女子の方がよく参加している」と認識している傾向が示されている。

最後に教員への親しみ感に関する傾向⑩については、統計的に有意な男女格差のある学年はなかったが、全体的には高学年であるほど教員への親しみが低下している傾向が示されている。

### 5.3.3 児童へのインパクトの発現を説明する要因

本節では、男女児童それぞれにおける「通学意欲」や「学習への積極性」は、家庭、学校、教育行政要因によるどのような要素から影響を受けているかについて明らかにするために、アンケート回答によるデータを適用し、児童、教員それぞれの視点から重回帰分析を行う。

さらに、プロジェクトの主目標である教室および学校レベルにおけるジェンダーの平等化の推進に対して、どのような要因が作用しているかについても重回帰分析により定量的に明らかにする。

#### (1) 「児童の通学意欲」に影響を与え得る要因

まず、1年生に対する「毎日学校に行きたいか」「6年生まで修了したいか」という2つの設問（各項目“はい”の回答を1点とする）の合計点を、低学年における「児



童の通学意欲」を表す合成変数とし、同変数がどのような要素により説明されるかについて男女別に分析する。

次に、2年生以上を対象とした設問数も多いアンケート2について、「学校に毎日いきたいか」「前よりも学校に行くのが好きか」「6年生まで修了したいか」「働くよりも学校に行きたいか」の4項目の合計点を、学年が高い「児童の通学意欲」を表す合成変数とし、これを目的変数として男女別に重回帰分析を行う。2項選択式(はい/いいえ)項目については、同じ要素に関するものを一つの説明変数として纏めることとする(「はい」を1とした合計)。

尚、分析結果については、女子を基準とした各変数の重要度と、重要度における男女の違いを確認するために、女子に関する変数の標準偏回帰係数の絶対値を基準として、値が大きい順に説明変数を提示する。

表 5-10 は、一年生児童に対するアンケート1の分析結果である。

表 5-10「児童の通学意欲」に影響を与え得る要因(児童向けアンケート1-実験群-に基づく)

説明変数	女子		男子	
	標準偏回帰係数	t値	標準偏回帰係数	t値
■ 授業が好きである	0.305	11.668**	0.345	14.620**
■ 先生とお話するのが好きである	0.262	9.067**	0.163	6.133**
■ 将来、仕事を得るために学校に行く	0.190	7.090**	0.223	9.411**
■ 男の子と女の子といっしょに勉強するのが好きである	0.112	3.830**	0.238	8.861**
■ 病気で学校を休む	-0.094	-3.671**	-0.086	-3.806**
■ 親を手伝うために学校を休む	0.083	3.331**	0.002	-0.099
■ 読み書き、計算を学ぶために学校に行く	0.071	2.805**	0.073	3.364**
■ 友達と遊ぶために学校に行く	0.049	1.850+	0.053	2.302**
■ 給食、お菓子のために学校に行く	-0.043	-1.681+	-0.038	-1.685
	N=1108 決定係数=0.347 F=64.957**		N=1203 決定係数=0.468 F=116.564**	

+P<0.1    \*P<0.05    \*\*P<0.01

注) (表 5-10, 5-11, 5-12 共通) 標準偏回帰係数の絶対値の大きさは、目的変数を説明するための各要素(変数)の重要度を表す。またt値が大きな変数ほど目的変数を予測する上で貢献度が高いと考える。有意確率(p値)は、説明変数が有意であるという判断を誤る確率であり数値が小さいほど有意な変数であることを示す。決定係数はこれらの変数の変動によりどれだけ目的変数を説明できるかの割合。数値が高いほど、重回帰式のあてはまりがよいと解釈される。尚、各分析に用いられるサンプル数(N)が表 5-3 のサンプル数と異なるのは、変数に欠損値があるサンプルを分析から除いているためである。

重回帰分析により、1年生児童の通学意欲に高い説明力を持つ要素として、男女ともに、まず「授業への親しみ」が抽出された。さらに、「教員に対する親近感」「就職における学問の有益性の自覚」「男女混合グループ学習法への親しみ」についても

男女共通に比較的重要な要素であることが示されたが、男女を比較すると、女子については教員との関係、男子については、男女共に学べる授業環境に関する説明力が高い。前節において、学年が高い児童ほど教員への親近感が薄れていることを指摘したが、女子の通学意欲を継続的に確保し、到達率を向上させていくためには、とりわけ、1年生の担当教員における女子児童への接し方が肝心であるといえよう。また、初等教育の初期段階から「就職における学問の有益性の自覚」が通学意欲に作用していることから、男女ともに年少時代から就学、進学理由として教育の実益性が明確に位置づけられている社会経済的背景が伺われる。

その他、男女ともに有意な説明変数として、「病欠しないこと」「読み書き・計算を学ぶという目的意識」が抽出された。また、女子については、親の手伝いで学校を休むという要素も有意であることから、通学意欲を持ちつつも、親の手伝いでやむを得ず学校を欠席する女子の状況が指摘される。また、男子については、学校での友人の存在も通学意欲を説明する有意な要素であることが示された。

さらに、現在グアテマラ政府が積極的に推進している「給食・スナックプログラム」による児童の通学意欲への影響について確認するため、探索的に変数を投入した結果、これらのプログラムは男女どちらの通学意欲促進にもほとんど有意な影響を及ぼしていないことが示された。

発展途上国においては女子の栄養や健康状況は男子と比較して概して不良であり、病気による欠席や、慢性的な栄養不良は、学習能力における男女格差を形成する要因ともなることや、給食プログラムは、特に費用対効果の観点から娘の就学に関する親のインセンティブを高めるのに貢献することが先行研究により強調されてきた(Prather et al. 1996, Bellow and King 1993 等)。しかしながら、発展途上国や先進国を対象としたこれまでの研究において、給食プログラムと主要学校統計(就学、出席、到達率など)との強い関連性を確認する結果は得られていないことも指摘されている(Tietjen 1991, Bellow and King 1993)。ここでの分析結果も、児童における通学へのインセンティブの面から先行研究の結果を確認するものとなった。

一方で、病欠が男女児童の通学意欲に対して負の影響を及ぼしていることも確認されたことから、教育普及における児童の栄養改善の重要性も改めて指摘される。従って、給食が児童、特に女子の学習能力の強化や、就学維持に対して栄養面において

適正な効果を発揮するためには、児童の通学意欲を促進する他の手段を併せて講じることが必要であろう。

次に、アンケート2の分析結果を表5-11に示す。

表5-11「児童の通学意欲」に影響を与え得る要因(児童向けアンケート2-実験群-に基づく)

説明変数	女子		男子	
	標準偏回帰係数	t値	標準偏回帰係数	t値
<b>【学校要因と関連する児童自身の考え、状況】</b>				
■ 学年(2→6)	-.174	-6.737**	-.022	-.933
■ 向学心(中学、高校で勉強したい 各1ポイント 0→2)	.144	5.237**	.177	7.138**
■ 児童の積極性(クラスで羞恥心がない、質問をよくする、生徒会に参加している 各1ポイント 0→3)	.131	4.877**	.115	4.671**
■ ①学校で勉強することは将来役に立ち②偉い人になれる(2:①②ともはい 1:①か②にはい、0:どちらともいいえ)	.119	4.638**	.139	5.671**
■ 学校には読み書きを学ぶために行く(1:はい 0:いいえ)	.111	4.304**	.061	2.573**
■ 学校を休む理由は、病気である。(1:はい 0:その他)	-.101	-3.871**	-.074	-3.097**
■ 私のクラスでは(1:女子 0:その他)が最もよく参加する	.057	2.204*	.091	3.761**
■ 学校を休む(1:よく休む→3:休まない)	.053	2.067*	.073	3.094**
<b>【学校要因】</b>				
■ 授業における教員の役割の達成度 <授業における個々の生徒への手助け、わかりやすい教授法、わからないときの頼りやすさ>	.067	2.535*	.109	4.525**
■ グループ学習の方がよく理解できる	.053	2.059*	.029	1.241
<b>【家庭要因】</b>				
■ 家で父親が学校のことについて訊ねる(1:はい 0:いいえ)	.196	7.375**	.199	8.065**
■ 宿題や家庭学習を行っている(0→2の7段階)	.122	4.675**	.105	4.368**
■ 父は読み書きができる(1:はい 0:いいえ)	.087	3.182**	-.027	-1.064
■ 児童が学校で勉強していることに母親は満足している(1:はい 0:いいえ)	.077	2.986**	.127	5.329**
■ 勉強と家の手伝いの両立は大変だ(1:はい 0:いいえ)	.028	1.082	.068	2.851**
■ 母は読み書きができる(1:はい 0:いいえ)	-.070	-2.509*	-.046	-1.814+
	N=1188 決定係数=0.261 F=25.834**		N=1407 決定係数=0.265 F=31.277**	

+ P<0.1 \*P<0.05 \*\*P<0.01

アンケート1の結果と比較すると、各変数の重要度に男女の差異がみられ、とりわけ、学校要因と関連する児童自身の考えや状況に関する各変数の重要度においてばらつきが大きいことが指摘できる。

分析結果全体から、中・高学年の児童の通学意欲を向上させる重要な要素として、男女共通に、まず家庭における「教育に対する父親の関心」が確保されなければならないことが強調される。これに加えて、男女ともに、家庭において「宿題や自習を積

極的に行っていること」が重要であり、男子については、「子供が教育を受けることに対する母親の満足感」も高い説明力を有している。また、1年生児童とは逆に、男子において、家庭での手伝いと勉学の両立の困難さへの自覚が通学意欲に対して有意な影響を及ぼしていることが示された。これらの分析結果から、児童の向学心を高めるためには、学習に前向きな家庭・家族環境の整備がとりわけ重要であることが示唆される。

また、両親の識字能力が女子の通学意欲に一定の影響を与えていることも指摘できる。父親が識字者であるほど、また母親が非識字者であるほど、娘の通学意欲が旺盛となる。これは、教育を受けた父親ほど娘の通学意欲を助長すること、また、母親が教育を受けていないほど、娘は教育の必要性を実感する傾向を示唆している。児童の父母へのヒヤリングにおいても、教育付与により娘の人生が改善されることを望む非識字者の母親の意見が多く聞かれた。学校要因については、男女ともに有意な説明変数として、教員による個々の児童に対するきめ細かな学習指導や教授技術が抽出され、さらに女子についてはグループ学習法による理解補助も有意な変数として確認された。

学校要因と関連する児童自身の考えや状況に関する項目については、男女ともに、より高い教育レベルへの到達を目指していること（＝向学心）、学習態度、学校活動への参加に積極的であり、羞恥心がないこと（＝学校、学習に対する前向きな姿勢）、児童自身が自分の将来に対して学校の有効性を自覚していること（＝教育の将来性に対する期待）が重要な変数として抽出された。また、女子については、学年、読み書きを学ぶ重要性を認識していること、病欠しないことも通学意欲を説明する重要度が高く、在籍している学年の低さがとりわけ大きい正の影響力を有していることが注目される。その他、学校を休むこと、女子クラスメートの積極的な学習態度が男女児童の通学意欲に対して有意な説明変数として抽出された。

## （２）「女子児童の積極性」に影響を与え得る要因

ここでは、教員に対するアンケートの回答結果より、プロジェクトの主眼である「教員研修を通じた教員の強化、改善」により変化が期待される「女子児童の授業への参加状況」を目的変数として、学校（教員の属性を含む）、家庭、行政要因のそれぞれに分類されている設問項目から女子児童の積極性に影響を与える要素を抽出する。

表 5-12 に示されるように、抽出された要素は、男女混合グループ参加型学習、教育におけるジェンダーの平等、女子教育の重要性に関する児童父母への啓蒙促進など、プロジェクトにおいて実施された研修および活動テーマと密接に関係しているものであることが指摘できる。

表 5-12 「授業における女子児童の活発性」に影響を与え得る要因

説明変数	標準偏回帰係数	t値
教員の母言語(1::スペイン語 0:先住民言語)	-.164	-3.142**
[教育行政要因]		
プロジェクト目標の把握度(1:全く知らない→5:完全に把握している)	.267	5.099**
[学校要因]		
【指導法】 授業における教員の質問の量(1:全くしない→3:頻繁にする)	.371	7.340**
【指導法】 男女混合グループ学習を取り入れている(はい:1、いいえ:0)	.112	2.207*
【教員の問題意識と対処意欲・児童の家庭とのコミュニケーション】		
児童が頻繁な欠席をした場合の家庭訪問の実施(1:いいえ→5:大変頻繁)	.162	3.002**
【教員におけるジェンダーの平等性】		
中等教育の奨学金付与に関して性別で選択できないという教員の考え (1:性別では選択できない、0:男子、或いは女子)	.094	1.784+
[家庭要因]		
母親が娘の教育に関心を持っている (1:どの母親も関心なし→4:ほとんどの母親が関心あり)	.136	2.555**
[児童の状況]		
男子と比較した女子児童の学習態度 (教員の質問への応答、学習への興味において両方とも男子の方が旺盛:2→6:両方とも女子の方が旺盛)	.232	4.472**

目的変数: 私のクラスにおいて女子児童は概して、1. 全く参加しない 2. やや参加する 3. 頻繁に参加する

N=228 決定係数=0.452 F=22.660\*\* +P<0.1 \*P<0.05 \*\*P<0.01

分析結果により、授業における教員の児童への発問量、男子との比較における女子の学習に対する興味や教員の質問への応答における積極性が、女子児童の参加を活発にする上で重要であることが示されている。これらの要素に加えて、「欠席児童の家庭への訪問」の頻度にみられる教育問題に対する教員の意識や対処意欲および児童家庭とのコミュニケーションの状況、「男女混合グループ学習の推進」など児童の参加を促進するための指導法の工夫、「中等教育への奨学金付与のための対象児童の選択」において生物学的性差を考慮しないことに顕れる教育の付与における教員の平等なジェンダー観が、女子児童の授業への参加に対して一定の説明力を持つことが確認された。

また、グアテマラの初等教育において優先課題となっている二言語教育の推進の観点からは、教員の母言語が先住民言語である、すなわち、教員が二言語能力を有することも重要な説明変数として抽出された。さらに家庭要因においては、娘の教育に対する母親の関心が女子児童の活発な参加に対して有意であることも示されている。

教育行政要因については、教員がプロジェクト目標を明確に把握していることが、高い説明力を有している点が注目される。これは、学校を活動の中心とするプロジェクトの目標達成においては、その実施機関がプロジェクトの内容（活動内容や活動内容により達成すべき目標等）について対象校教員に対して明確に伝達し、教員の賛同を確保した上でプロジェクトを実施していくことが重要な要素であることを示している。これにより、日本の協力が重点に置いてきた「論理的枠組み」によるプロジェクト形成・管理手法の導入・強化は、現場レベルの女子教育の推進において正当な戦略であったことが示唆される。この点については以下でさらに詳細に分析する。

### （3）プロジェクトによる教員研修の効果発現に影響を与え得る要因

プロジェクト目標は、学校・教室内におけるジェンダーの平等化を通して、初等教育における様々な男女格差の是正に貢献しようというものであり、教員研修がプロジェクト活動の主軸であったことは既に述べた通りである。

また、中間教育行政レベルである県教育事務所における組織づくり、能力形成に重点的に取り組むことにより、プロジェクト実施における現場の主体性を確保することが日本側の協力プロセスにおいて主眼とした点であった。

具体的には、先に述べたように、論理的枠組みを導入することにより、県レベルにおけるプロジェクト実施に必要な計画・管理能力を強化し、教育の地方分権化を推進するのに不可欠となる組織・能力強化のための財政、技術支援を行い、現場のニーズに根差した女子教育の持続的な発展を目標に取り組んできた。

本分析では、プロジェクトにより取り組まれた研修が、教育現場にて女子教育推進を担う教員にどの程度役立ったと認識されているか、また、その認識はどのような要因の影響を受けているのかについて明らかにする。また、EFAを目指した初等教育協力による中間教育行政レベルの組織・能力強化への支援の妥当性についても検討する。

表 5-13 は、プロジェクトの研修がクラスのジェンダーの平等促進にどの程度役立っているかに対する教員の意見を示したものである。男女ともに有効回答者の 80% 以上が、プロジェクトによる研修がジェンダーの平等の促進に多いに役立っていると考えている。これは、研修受講により教室レベルにおけるジェンダー平等が実際に推進されたかどうかを客観的に示す指標とはなり得ない。しかしながら、研修対象である教員に、研修内容がジェンダーの平等化推進に有効であると評価され、教育現場で役立っていると受け止められていることは、教員研修を中心とする女子教育推進プロジェクトのひとつの成果を考える上で重要な意義をもつといえよう。

表 5-13 プロジェクトの研修が担当クラスのジェンダーの平等促進にどの程度役立っているか？

	全く役立たない	あまり役立たない	多少役立った	大変役立った	完全に役立った
男性%	2.4	8.8	7.2	46.4	35.2
女性%	5.4	1.2	13.1	41.1	39.3
合計(人)	12	13	31	127	110

一方で、割合は小さいが、研修の評価として、全く役に立たない、あまり役に立たない、と答える教員がいることも認識する必要がある。これらの教員における地域的なばらつきは小さく（4 県 8 市）、55% が 2 市の教員であることから、研修効果の程度は、市の教員研修を管轄する視学官、技官の資質に影響されるところが大きいと推測される。

さらに、教員が認識するプロジェクト研修の効果の発現状況は、どのような要因により説明されるかについて重回帰分析を行い、教育行政、学校要因から有意な要素を抽出したものが表 5-14 である。

同分析結果からも、自分たちの学校を対象とした女子教育パイロットプロジェクトの目標を明確に把握している教員、すなわち目的意識が明確な教員ほど、自らのクラスにおけるジェンダーの平等を推進するにあたって、研修の成果を実感していることが確認された。さらに、県教育事務所による研修内容に関する技術支援を研修後に継続的に受けていることが、研修の効果発現に大きな影響力を有していることが示されている。

また、児童家庭と直接的なコミュニケーションを積極的に行っている教員、すなわち、学校や授業という枠内に留まらず、それぞれの児童の家庭状況も視野にいれた教育を行っている教員ほど、クラスでのジェンダー平等における研修の効果をより実感していると考えられる。さらに、学校にて教員どうしが教授法について討議する機

会がある、すなわち、教員どうしのコミュニケーションを促進する学校運営体制も教室レベルにおけるプロジェクト効果の発現に一定の説明力を有していることが確認された。

表 5-14 プロジェクト研修の効果発現に対する説明要因

説明変数	標準偏回帰係数	t値
＜教育行政要因＞		
プロジェクト目標の把握の程度(1:全く知らない→5完全に把握している)	.488	10.269**
研修後の県教育事務所(視学官、技官から構成されるプロジェクト実施チーム)による技術的フォローアップ(1:全くない→4:継続的にある)	.285	5.950**
＜学校要因＞		
学校内で他の教員と教授法について討議する機会がある(1:全くない→3:頻繁にある)	.084	1.902+
＜家庭要因＞		
児童家庭との直接的なコミュニケーションの有無(1:全くない→3:いつも)	.101	2.198*

目的変数: プロジェクトによる研修があなたのクラスにおけるジェンダーの平等促進にどの程度役立っているか?

1: 全く役立たない→5: 完全に役立った

N=268 決定係数=0.519 F=71.107\*\* +P<0.1 \*P<0.05 \*\*P<0.01

これらから、学校レベルを対象とし、教員研修などを中心とした女子教育推進のための教育プロジェクトが教育現場-教室でその効果を発現、拡大していくためには、“参加型”の視点が確保されなければならないことが示唆される。具体的には、プロジェクト実施前においては、プロジェクトの対象となる学校の教員がニーズ調査などを通してプロジェクト形成に参加していること、また、プロジェクトの目的、内容、活動に関してプロジェクト実施チームと協議し、明確に共有していることが不可欠であることが挙げられる。さらに、プロジェクト実施中においては、教員研修などのプロジェクト活動を実施するにとどまらず、巡回指導などを通して補完的な技術的サポートを継続的に提供していくことが重要であることが強調される。

学校レベルにおいては、教員間のコミュニケーションの活性化を支援する学校運営体制に加えて、学校と家庭レベルの密接な関係を構築していくことが、教員研修による教室内のジェンダー平等への効果拡大を後押しすると考えられる。

表 5-15 は、中間教育行政レベルにおけるプロジェクト形成・実施における管理・技術能力と、家庭・学校要因および児童に関する学校統計との相関関係を確認したものである。特に指摘されるべき点として、研修後の技術的フォローアップの頻度と、



研修や巡回指導により教授に関する技術的問題が適正に解決できるという考えに幾分強い相関関係があるということである。さらに、児童と家庭のコミュニケーションの緊密化や、児童の欠席における家庭要因に対する教員の問題認識の強さに対しても一定の相関があることも確認できる。

表 5-15 県レベル教育行政要因と学校要因、家庭要因、児童の状況との相関関係

説明変数	プロジェクト 目標の 把握の程度	研修後の 県事務所による フォローアップ
<b>&lt;学校要因&gt;</b>		
児童が頻繁な欠席をした時の家庭訪問の有無 (1:全くしない→5:いつも)	.022	.223**
児童家庭とのコミュニケーションの有無 (1:全くない→3:いつも)	.212**	.272**
県事務所による研修や巡回指導により、教授に関する技術的問題を適正に解決できるか? (1:全くできない→5:完全に解決できる)	.278**	.492**
学校内で他の教員と教授法について討議する機会があるか? (1:全くない→3:頻繁)	.142*	.171**
<b>&lt;家庭要因&gt;</b>		
児童の学習状況問い合わせのための両親の学校訪問の有無 (1:全くなし→5:いつも)	.157**	.208**
父親における娘の教育に対する関心 (1:誰も関心なし→4:大部分が関心あり)	.071	.211**
母親における娘の教育に対する関心 (1:誰も関心なし→4:大部分が関心あり)	.215**	.219**
父親における息子の教育に対する関心 (1:誰も関心なし→4:大部分が関心あり)	.111	.259**
母親における息子の教育に対する関心 (1:誰も関心なし→4:大部分が関心あり)	.256**	.294**
<b>&lt;児童の状況&gt;</b>		
担当クラスにおいて中退した女子児童の数(1999)	-.074	-.108+
担当クラスにおいて中退した男女児童の数(1999)	-.077	-.152**

\*\* 相関係数は 1%水準で有意(両側)

\* 相関係数は 5%水準で有意(両側)

+ 相関係数は 10%水準で有意(両側)

家庭要因においても研修後のフォローアップは、父母双方による子供への教育に対する関心や、児童の学習状況の問い合わせのための学校訪問の程度や、女子の中退率の軽減に一定の相関関係にあることが示された。プロジェクト目標の把握の程度については、母親の息子または娘の教育に対する関心において一定の相関が示された。

また、学校要因においては、欠席の場合の家庭訪問の有無を除いて、プロジェクト目標の把握度に対しても一定の相関が示された。さらに中退児童の状況については、目標の把握度とはどの項目も相関が確認されなかった。

#### (4) 家庭レベルにおける娘の教育に対する関心度を説明する要因

既に示した分析結果から、プロジェクト目標である児童の通学意欲や授業への参加を高めるためには、親が子供の教育の重要性に対する認識を深めることが大切であることが示された。ここでは、女子教育推進の観点から、娘の教育に対する両親の関心度がどのような要因により説明されるかについて分析する。

表 5-16 は、担任クラスの女子児童の両親における娘の教育に対する関心度はどのような要因により説明されるかを重回帰分析にて抽出したものである。

表 5-16 クラスの児童の両親における娘の教育に対する関心を説明する要因

説明変数	標準偏回帰係数	t値
<b>&lt;教育行政要因&gt;</b>		
プロジェクト形成時に県事務所から受けた情報の程度(1:概要・なし→5:完全な詳細)	.190	2.304**
研修後の県教育事務所(視学官、技官から構成されるプロジェクト実施チーム)による技術的フォローアップ (1:全くない→4:継続的にある)	.073	0.405
<b>&lt;学校要因&gt;</b>		
児童が頻繁な欠席をした場合の家庭訪問の実施(1:いいえ→5:大変頻繁)	.238	2.694**
児童家庭とのコミュニケーションの程度(1:なし→3:いつも)	.270	2.893**
「正規教育は、将来的に職を得るのに基本的に、1:全く役立たない→3:役立つ」という男女それぞれについての答えにおいて、(1:男子も女子も同じレベルを選択 0:違うレベル)を選択	.175	2.140*
足りないと思われる研修は(1:両親・コミュニティーへの研修・講義 0:その他)	.192	2.342*

目的変数：両親における娘の教育への関心レベル＝父親、母親それぞれにおける娘の教育に対する関心(1:誰も関心なし→4:大部分が関心あり)の合計値

N=112 決定係数=0.327 F=27.673\*\* \*P<0.05 \*\*P<0.01

まず、教育行政の面からは、「プロジェクト形成時において対象校教員が県事務所から受けたプロジェクトに関する情報の程度」が主要な説明変数として抽出された。これは、既に述べているように、プロジェクトの形成時における視学官や技官による対象校訪問、コミュニティーに対する教育ニーズ調査の実施、プロジェクト形成のためのワークショップや協議への教員の参加などを通して、学校や教員が、プロジェクトに関するより多くの情報(概要・目標・成果・活動・投入・実施計画など)を持っていることが、児童の家庭における女子教育の重要性への認識を喚起することに有意に作用するであろうことを示している。プロジェクト形成時に県事務所が緊密に対象校に働きかけることにより、娘の学校が女子教育推進プロジェクトの対象として選定さ

れたという児童家庭の認識が高まることが推測され、その結果、対象コミュニティーの家庭レベルにおける女子教育への関心度が高まることを示唆している。

学校要因としては、教員が児童の家庭と緊密なコミュニケーションを保ち、児童の出席状況について問題意識をもって対処しようとする意欲、正規教育は将来的に職を得るのに役立つという点で男女平等であるという考え、研修やワークショップを通して、両親やコミュニティーへの働きかけを拡充しなければいけないとする女子教育推進における家庭要因の重要性に対する教員の認識が、家庭での娘の教育に対する関心を高める要因となることが示された。

#### 5.3.4 教員のジェンダー平等化に対するプロジェクトのインパクト

5.3.3にて行った教員アンケートに基づく分析結果により、女子の積極性の促進において教員の平等なジェンダー観が一定の影響を持つこと、また、教員と児童家庭との間のコミュニケーションは、教室レベルにおける女子の積極性の促進や、家庭における女子教育の重要性への認識強化に対して有意な要素であることが示された。

女子は家事に専念し、教育は読み書き計算程度の能力があれば十分であるとする女性の可能性や役割を限定する社会の”意識“を変革していくためには、コミュニティーや家庭への継続的な働きかけが不可欠であり、教員にはその役割が期待されている。

従って、コミュニティーのジェンダーの平等化を達成していくためには、コミュニティーへのメッセンジャー役を担う教員のジェンダーの平等がまず確保されなければならない。また、児童に学問的動機を与えるのに中心的な役割を担う教員のジェンダー観は、男女児童のパフォーマンスに直接的なインパクトを及ぼす(Davison and Kanyuka 1992) ことから教員のジェンダー観の平等化は女子教育推進に不可欠な要素となる。

各プロジェクトは、教育省女子教育戦略5カ年計画(1998-2002)の主要政策である「女子教育、ジェンダー、多民族文化、参加型学習法に関する研修の拡充により教員・教育従事者の強化・改善を図り、就学率、教育の効率性、質の向上を目指す」ための活動支援として位置づけられることは既に述べた通りである。

従って本節では、プロジェクト対象校教員における教育およびジェンダー観の傾向と民族や性別による統計的な差異について分析し、女子教育パイロットプロジェクトによる教員のジェンダー平等化へのインパクトや課題について考察する。

各プロジェクトの主要コンポーネントは、ジェンダーの平等、相互文化・2言語教育、参加型学習法、価値観・市民性、などをテーマとした教員研修であるが、研修の主要目標として、ジェンダーの平等化を初めとする教員の意識改革の推進や、学習に対する児童の積極性や通学意欲の向上のための女子に配慮した指導技術の強化が掲げられている。

### (1) 分析対象教員の属性

図 5-5 および 5-6 に本節の分析の対象となる教員の属性を示す

図 5-5 分析対象教員の年齢・民族・性別分布

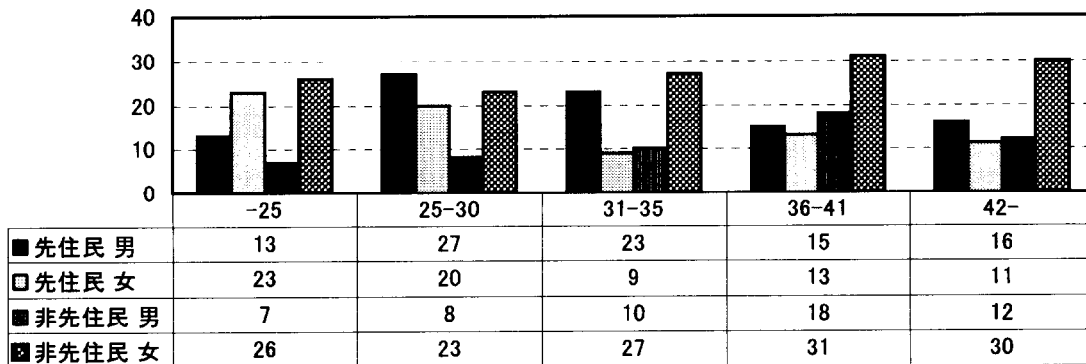
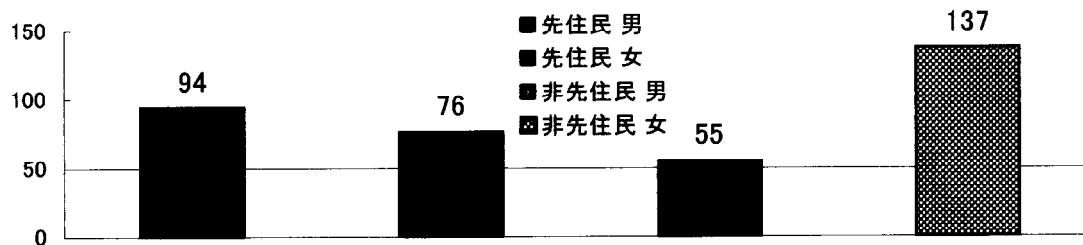


図 5-6 対象教員における民族・性別分布



年齢分布については、25-30才、36-41才の年齢層が若干多い（それぞれ78名、77名）が、ほぼ均衡な分布となっている。民族および性別でみると、非先住民女性の割合が最も多く、先住民男性の割合が最も小さい。プロジェクトの主要コンポーネントである研修の受講経験については、先住民男性の93%、女性の84%、非先住民男性の92%、女性の72%が研修を受講している。

## (2) 教員のジェンダーおよび教育観の分析結果

表5-17から表5-19は、教員へのアンケート調査項目のうち、教員のジェンダーおよび教育観に関する9項目（①から⑨）を対象とし、各該当項目の回答結果を示したものである。

表 5-17 教員アンケート①から④への回答結果

	男性(単位:%)			女性(単位:%)		
	先住民	非先住民	合計	先住民	非先住民	合計
<b>①初等教育で学ぶべき最も重要な要素は何か？</b>						
読み書き	34.7	34.0	34.4	40.6	46.6	44.5
理解力	40.0	29.8	36.1	32.8	28.8	30.2
自尊心	12.0	21.3	15.6	7.8	13.6	11.5
<b>②奨学金付与の機会があれば誰を選ぶか？</b>						
男子	11.3	14.8	12.7	4.3	12.5	9.8
女子	63.8	61.1	62.7	71.0	69.1	69.8
性別ではない	25.0	24.1	24.6	24.6	18.4	20.5
<b>③主婦に必要な教育レベルは？</b>						
無し	11.5	12.0	11.7	18.6	16.2	17.0
就学前	1.3	0.0	0.8	0.0	0.9	0.6
小学校	24.4	22.0	23.4	28.8	23.9	25.6
中学校	34.6	24.0	30.5	28.8	22.2	24.4
高校以上	28.2	42.0	33.6	23.7	36.8	32.4
(平均点*)	3.67	3.84	3.73	3.39	3.62	3.55
<b>④教室内でジェンダーの平等の実践を改善させるにはどのような研修が足りないか？</b>						
具体的技術	50.0	36.8	44.4	41.0	35.6	37.2
その他	50.0	63.2	55.6	59.0	64.4	62.8

\* 無し：1、就学前：2、小学校：3、中学校：4、高校以上：5として  
民族、男女別に算出した回答者の平均点

まず、「①初等教育で学ぶべき最も重要な要素」として「読み書き」をあげる教員の比率が女性の半数近くを占めており、全体的にも最も大きい。これにより、女子教育パイロットプロジェクトの対象である農村部教員において、学校教育は男女とも識字能力の習得のためと考える傾向が強いことが示されている。

初等教育において、女子の「自尊心」を育成することは、ジェンダーの平等化のための認知的エンパワメントの観点からも重要な要素である。特に、先住民女子における「自尊心」の育成は、和平協定（特に「先住民のアイデンティティと権利の協定」）との関連からも、教育分野における優先課題と位置付けられている。しかしながら、「自尊心」の回答比率は、先住民より非先住民の方が高い結果となっていることが興味深い。「②中学への奨学金付与（1名）の機会があれば誰を選ぶか」に対する回答としては、大多数が「女子」を選択し、続いて「性別では選べない」、「男子」となっている。「女子」を選択した理由として、「女子の教育機会が男子と比較して阻まれているから」と記述した教員が有効回答の44%であったことから、多くの教員が教育アクセスにおける男女の不平等性を認識しており、女子への教育機会を改善する必要があると考えていることが示されている。

その一方で、「男子」の回答比率も先住民女性教員以外のグループでは10%以上を占めており、男子への教育をより重視する考えが一部の教員の間で根強いことも指摘できる。尚、男子を選ぶ理由として「将来的に生じる責任が男子のほうが女子より大きい」という意見が最も多い。また「性別では選べない」という回答に対する理由として、有効回答の71%が「教育を受ける権利は男女平等であるから」と記述している。

「③主婦に必要な教育レベルについての教員の考え」については、「主婦に教育は必要ない」とする割合は男性より女性教員に多く、先住民女性については約20%を占めている。一方で、「高校以上」と高い水準を回答した割合は非先住民の教員、特に男性に多い。女性自身が「主婦に教育は必要ない」と考え、他グループと比較して、家事手伝いにより教育機会へのアクセスが著しく阻まれている先住民女子を代表する先住民女性教員において同回答の占める割合が大きいことは、グアテマラの教育における不平等なジェンダーは、必ずしも男性による女子教育の軽視とは限らないことを示している。

「④教室内のジェンダーの平等化の実践を改善させるために足りないと感じる研修」として、具体的な技術手法を挙げている教員が男性の44%、女性の37%を占めており、男女ともに先住民の方がその割合が大きい。これにより、多くの教員が、教室の中で具体的にジェンダーの平等をどのように推進すればよいのかについて不安を感じていることが示されている。

さらに、知識レベルのジェンダー是正がどの程度内面化しているかを確認するために、項目②と③にて示された教員の意識的なジェンダー観と潜在的なジェンダー観を比較してみる。「②奨学金付与における児童の選択」については、研修やプロジェクトによる習得知識により、「女子教育を強化しなければいけない」或いは「教育への権利は男女平等である」という意識的に是正されたジェンダー観が顕れている一方で、「③主婦に必要な教育レベル」への回答は、個々の教員が長期間のうちに培ってきた潜在的なジェンダー・教育観が無意識に顕れやすい。

表 5-18 に示すように、全体の 80%以上が主婦に必要な教育レベルを小学校以上としている一方で、奨学金付与に「女子」を選択したうちの 13%、「性別により選択できない」としたうちの 20%の教員が「主婦に教育は必要ない」と回答している。これにより、女子教育強化の必要性に対する教員の自覚は一部において知識レベルでとどまっていることが指摘できる。

表 5-18 意識的なジェンダー観と潜在的なジェンダー観の対比

		奨学金付与の機会があれば誰を選ぶか？(単位:%)		
		男子	女子	性別では選べない
主婦に必要な教育レベル	無し	12.1	12.8	20.3
	就学前	0	0.9	0
	初等教育	27.3	25.1	18.8
	中等教育	24.2	25.1	34.4
	高等教育以上	36.4	36.0	26.6
Total		100	100	100

表 5-19 は、各項目の回答平均を教員の民族・性別毎にそれぞれ算出したものである。全体的な傾向として、⑤、⑥への回答結果から「学校教育は男女ともに就業のため」と考える教員が多いことや、⑦、⑧への回答結果から、「生活の質の改善のために最低必要な教育レベル」は男女ほぼ同じ水準と考えられていることが示されている。一方で、表 5-17 で示した主婦に必要な教育水準よりも、生活の質の改善のために必要な女性の教育レベルの方が平均して高い傾向にあることから、その背景として、生活の質の改善＝就労＝高レベルの教育の必要性、という論理に根差した教員の教育観が伺われる。また、「⑨学習の適性に関する考え方」に顕れる教員のジェンダー観については、先住民、特に女性において「男子の方が学習に適している」と考える教員比率が高いことも注目される。

表 5-19 教員アンケート⑤から⑨への回答の平均点

質問項目	先住民(人数)			非先住民(人数)			男性	女性	全体
	男	女	全体	男	女	全体			
⑤女子への学校教育は基本的に就業のためか？(いいえ1→時々→3はい)	2.33 (93)	2.58 (74)	2.44 (167)	2.41 (54)	2.64 (132)	2.57 (186)	2.36 (147)	2.62 (206)	2.51 (353)
⑥男子への学校教育は基本的に仕事を得るためか？(いいえ1→時々→3はい)	2.38 (91)	2.64 (74)	2.50 (165)	2.44 (52)	2.65 (126)	2.59 (178)	2.41 (143)	2.65 (200)	2.55 (343)
⑦生活の質の改善のために最低限必要な女子の教育レベル(低1→高4)*	3.34 (92)	3.32 (73)	3.33 (165)	3.24 (54)	3.36 (129)	3.33 (183)	3.30 (146)	3.35 (202)	3.33 (338)
⑧生活の質の改善のために最低限必要な男子の教育レベル(低1→高4)*	3.36 (90)	3.36 (76)	3.36 (166)	3.27 (55)	3.40 (130)	3.36 (185)	3.32 (145)	3.38 (206)	3.36 (351)
⑨男女どちらが学習に適しているか？ (1.男 2.同じ 3.女)	1.85 (95)	1.81 (79)	1.83 (174)	1.91 (56)	1.96 (139)	1.95 (195)	1.87 (151)	1.91 (218)	1.89 (369)

\* 1:小学校 2:中学 3:高校 4:大学

各項目について、全体男女別、全体民族別、民族別男女別に算出された平均間のt検定を行った結果、有意な差が確認された組み合わせは、初等教育の重要な要素(自尊心)・①においては先住民女性と非先住民男性 ( $p<.05$ )、就業に関する教育観①⑤⑥においては全体男女( $p<.01$ )、民族別男女( $p<.05$ )、先住民男性と非先住民女性 ( $p<.01$ )、先住民女と非先住民男 ( $p<.05$ )、学力に関するジェンダー観⑨においては異民族間(全体: $p<.05$ 、女性: $p<.05$ )となった。

同結果により、「自尊心」にみられる精神面における初等教育の重要性への認識が非先住民男性教員の方が先住民女性より強いこと、「学校教育は男女ともに基本的に仕事を得るため」と考える傾向が、全体的にも、民族別にも男性より女性教員に強いこと、学力については、「男子の方がより学習に適している」と考える傾向が全体的に非先住民より先住民の方が強く、特に女性において民族間に有意な差があることが示されている。

### (3) まとめ

教員へのアンケート分析からは、教員の意識改革や指導技術の改善のための教員研修や、管轄の教育視学官、技官の巡回指導を通して学習環境におけるジェンダーの平等化を目指したプロジェクトの対象校教員においてさえも、主婦の教育レベルや児



童の学力に対する考え方などから、ジェンダー観の潜在的な不平等性が確認された。これは、長期間かけて形成されてきた不平等なジェンダーの是正は、短期・単発的な教員研修のみで達成することが困難であることを示している。

主婦すなわち家事労働に教育は必要ないとする教員自身のジェンダー観の不平等性は、特に、農村部における女子教育改善の妨げとなる。さらに、女子児童の貴重なロールモデルともなり得る女子教員、とりわけ先住民女性におけるジェンダー観が不平等であることは、農村部先住民女子をはじめとする女子児童の自尊心の育成を阻み、その結果、男女児童による不均衡なジェンダー観が、学校教育を通して醸成、促進されることが懸念される。

先行研究（例えば Bellow and King 1993）において、女性教員は女子教育の推進の重要な要素となることが指摘されてきているが、女子児童の就学促進とともに、認識および技能的エンパワメントを通じた社会構造の変革までを視野にいたした教育を提供するためには、女性教員の量的拡充と同時にその資質の改善に重点をおいた取り組みを強化することが肝要である。

分析の結果から、知識レベルにおけるジェンダーの平等化に対して、プロジェクトで取り組んだ教員研修による一定の研修成果が認められた。一方で、ジェンダーの平等に関する知識は、一部において十分に内面化されていないことも示された。このことから、ジェンダーの平等の内面化に必要となる意識改革は容易に達成されるものではないことを十分に認識し、継続的なフォローアップを実施していくことが不可欠であることが強調される。

また、アンケートにおいて、多くの教員が教室内でジェンダーの平等を推進するための具体的な教授技術に関する研修の必要性を指摘していることから、教員がジェンダーの平等の必要性を理解し、具体的かつ効果的な方法で児童に伝達、教授していくための適正な研修内容、方法、期間を検討する必要がある。短期間による理論や説明に偏った研修から、実践的な教授能力を習得することはむずかしい。ジェンダーに配慮した教授法が実際の教室においてどのように行われることが効果的であるかについてモデル授業を通してより具体的に観察、体験することが望ましい。

教室におけるジェンダー平等の具体的な活動経験が蓄積されていない発展途上国においては、研修後にも継続的な巡回指導を行うとともに、フォローアップ研修を

行い、教員間における経験や問題の共有化を促進する等により、教員が効果的な教授法を自主的に体得する手段を確保することが必要である。

## 5.4 女子教育推進のための環境づくりに向けての今後の課題

上述したパイロットプロジェクトの分析結果により、女子教育推進の効果を学校レベルで一層拡大させていくためには、家庭、学校、行政が一体となって取り組んでいくことが重要であることが示された。分析結果を踏まえながら、女子教育推進のための環境づくりへの課題について、学校、家庭、行政レベルから考察する。

尚、家庭レベルについては、その改善に必要とされる学校レベルからの働きかけについて考察する。

### 5.4.1 学校レベル

女子教育を推進するための学校レベルでの環境づくりは、第一に、「学校は楽しい」「授業は面白い」「学校に行くことは将来役に立つ」と児童が感じられる授業・学校環境の醸成に重点を置いて取り組んでいくことが必要であることが、児童へのアンケートの分析結果から指摘できる。このことから、教育従事者は、初等教育の到達率改善のためには「児童の通学意欲」がその大前提として確保されなければならないことを再認識する必要がある。

そのためには、現在、導入されている参加型学習法（男女合同グループ活動や遊戯、歌、踊りなどを導入した指導法）など、児童が授業に参加しやすい環境を創出するための指導法を改善・強化していくこと、児童自身が「学校にいれば将来役に立つ」と実感できるような教育内容を工夫することが必要となる。

農村部では、前者における「男女合同グループ活動」に対する親の抵抗が強いが、ジェンダーの平等性を男女児童が体得し、通学意欲を高める効果的な方法であることから、親の理解を促進するための継続的努力が肝要である。後者については、将来活用できる実習や基本的な職業訓練および新教科（家政、保健体育、図画工作、音楽等）の効果的な導入を積極的に検討していくことも重要であろう。また、その導入に際しては、学校レベルのイニシアチブを可能な限り考慮に入れること等により、教

員の意欲を高揚させ、女子教育を現場レベルから着実に推進させていくメカニズムを構築することが重要であり、自立発展性の基礎となる。出席、落第および中退率の改善には、後述する家庭要因の改善に加えて児童自身が学校にいきたいと思える学校環境の創出が不可欠となる。

このような学校環境の創出には教員の資質が鍵となる。分析結果より、特に女子の通学意欲の促進において、児童の教員への親しみが大きな影響を及ぼしていることが確認された。このことから、教員においては、授業における児童との対話を促進し、授業の内外において児童から親しまれ、尊敬されるような人間関係を構築すること、生物学的性差に関係なく個々の児童の能力を引き出し、教育の重要性、有効性を伝えていくための技術・能力・知識を身につけていくことの必要性が示されている。また、地方および中央教育行政レベルにおいては、これらのニーズに的確に対応する研修を計画、策定し、適正に実施、評価するための体制と、技術、管理両面における組織能力を強化していくことが求められる。

また、グアテマラの農村部においては、一定年齢以上の女子は就学せず、就労することもなく、家事に専念する傾向が強いことを指摘したが、主婦、すなわち、家事労働に教育は必要ないとする教員自身のジェンダー観の不平等性は、農村における女子教育改善の妨げとなる。また、女子児童の貴重なロールモデルである女子教員、とりわけ先住民女性教員におけるジェンダー観が不平等であることは、農村部先住民女子をはじめとする女子児童の自尊心の育成を阻み、男女児童における不均衡なジェンダー観を醸成、促進することが懸念される。

従って、教員へのジェンダー研修においては、男女における教育機会へのアクセスの不平等性に対する問題意識の喚起に留まらず、不均衡なアクセスを促進する要因となる教育従事者（＝自己）の潜在的なジェンダーの不平等性に対する認識を強化し、知識レベルにおけるジェンダーの公平性を内面化していくよう、手法、内容面での改善が必要である。さらに、教員に受け入れられ、且つ、ジェンダーについて正しく啓蒙する能力を持つトレーナーが不可欠である。この点については、教育行政レベルにおいて後述する。

## 5.4.2 家庭レベル

学校レベルからの働きかけが必要とされる家庭レベルの課題として、就学、出席の阻害要因となる児童就労や家庭内労働による児童の負担の軽減があげられる。

グアテマラでは、他の発展途上国と同様に、児童の未就学や中退、留年の要因として、親の教育への無関心や貧困、さらには、これらの要因に起因する児童就労や弟妹の面倒も含める家庭内労働の負担が指摘されているが、第4章でも論じたように、1996年の人口調査に基づき算出すると、7才から9才の児童の2.7%が労働活動、22%が家事手伝いによる非就学児童であり、同年齢層農村女子にいたっては、37%が家事手伝いに専従している（Sistema de las Naciones Unidas 1999）。

本稿の分析からも、親の子供の教育に対する重要性の認識、関心、満足の度合いに見られる家庭における教育観や、宿題など家庭学習は、児童の通学意欲を説明する重要な要素として抽出された。また、頻繁に欠席する児童に対して家庭訪問を積極的に実施している教員ほど女子の授業への参加状況が活発であると認識していることも示されている。

このことから、女子教育の推進には家庭要因が大きな影響を及ぼしており、家庭要因の改善のためには学校レベルからの働きかけが不可欠であることが指摘できる。すなわち、教員は、家庭訪問、父母会・面談、学校行事、などの機会を通して、父親を含めた児童の家庭とのコミュニケーションを強化し、子供の教育に関する理解促進に働きかけていく重要な役割を担っている。また、親が教育の重要性への理解を深めることにより、児童を積極的に学校に送る、また、家庭学習の重要性も認識するようになり、児童をめぐる学習環境が大きく改善されることが期待できる。

グアテマラでは、コミュニティーの学齢児童統計作成のために、各学年度末に学区域の家庭を個別訪問し、人口調査を行うことが教員に義務付けられているが、実施が徹底されていない状況にある。未就学児童の就学率の改善のためには、同調査の実施を徹底させ、コミュニティーに居住する学齢児童の就学および未就学に関わる情報を学校レベルで正確に把握することが不可欠である。同時に、調査時における家庭訪問の機会を戦略的に活用し、未就学児童の父母に積極的に働きかけることが効率的な手段であると考えられる。

### 5.4.3 教育行政レベル

教員アンケートに基づいた本稿の限定された分析結果から、県教育事務所と教員がプロジェクトにて目指すべき目標を明確に共有していることが、対象校における女子の授業への参加の促進に大きな影響を及ぼしていることが示された。このことから、プロジェクトの実施主体である県教育事務所が、管轄地域の学校、教員との連携体制を確立し、教育現場やコミュニティーのニーズに的確に対応できる組織能力を育成、強化していくことが、学校を対象とした女子教育推進プロジェクトのインパクト向上に不可欠であることが強調される。

具体的には、女子教育推進のためのプロジェクト形成・実施において、現場レベルの教員を十分に巻き込みながら、学校やコミュニティーの現状に基づいた女子教育のニーズを分析し、プロジェクトが達成しなければならない目標や、そのために必要となる投入や活動、またその論理性に対する各教員の認識を明確にした上で研修などのプロジェクト活動を実施していくこと、に加えて、教員研修などのプロジェクト活動後も引き続き各学校に対してフォローアップをおこなっていくことが、女子教育推進のための学校、教室レベルでのインパクトや、自立発展性を確保する上で重要な要素であるといえよう。

また、パイロットプロジェクトにおける研修は、各県の教育行政官が中心となり実施され、ジェンダーをはじめとする研修の内容、質に関する管理についても、個々の県が独自で行ってきた。しかし、今後、研修の成果を着実に達成させていくためには、的確な研修実施者を確保し、研修内容についても様々な点から見直し、継続的に改善を加えていく必要がある。従って、ジェンダー研修についても、同分野において豊富な経験をもつ援助機関の専門性やリソースも効果的に動員しつつ、研究成果を向上に取り組むことが肝要である。

初等教育の均衡な推進のためには、その基盤として、教育行政、特に個々の学校と密接な関わりを持つべき地方レベルの教育行政の強化が優先課題であることは明らかであり、今後、同分野における教育協力の必要性が一層認識され、本事例での取り組みも参考にした効果的な協力手法が試行、開発されていくことが望まれる。

## 5.5 まとめ

グアテマラ女子初等教育パイロットプロジェクトは、プロジェクト形成・実施管理における県教育事務所の主体性に重点を置くことにより、地域やコミュニティーの現状とニーズを的確に捉え、且つ、文化的配慮を施した女子教育の推進のための基盤確立を目指したものである。分析結果から、県レベルのプロジェクト形成・実施における「論理的な枠組み」の導入とその効果的活用のための技術支援は、初等教育の推進における戦略的ジェンダー配慮に一定の影響を持つことが示された。

グアテマラの協力事例からも示されるように、受け入れ側のジェンダーの再構築にアプローチする協力においては、パートナーシップを強化する中でオーナーシップを確立していくことが不可欠である。なぜなら、ジェンダーは他から押し付けられるものではなく、自らが思考、改革、形成していくものであるからだ。また、協力受入国の独自の社会、経済、文化的特色により形成される家庭要因やこれと相互に影響し合う学校要因に対して、どのように取り組むことが最も効果且つ効率的な方法であるかを十分に検討する必要がある。従って、初等教育をめぐる各々の問題点をミクロに捉えることなく、問題に起因する要因をより多角的、複合的に捉えていくことが重要となる。

今後、LLDCにおける初等教育の完全普及および男女格差の是正を目指すにあたっては、中間行政レベルの体制や組織能力の形成、強化への協力ニーズが一層高まるものと思われる。一方で、同レベルへの協力が **Education for All** に向けて着実に効果を上げるためには、協力が最終的に目指すべき対象を相手国に対して継続的に確認していくことが重要である。すなわち、教育協力が、相手国国家の持続的かつ均衡な社会・経済的発展にむけて真に効果をあげるためには、中間レベルとしての地方教育行政が、教育現場であり女子教育の推進実施舞台である学校やコミュニティーおよびその構成員である教員、父母、児童のニーズに的確、敏感に対応するものとなるように、協力のプロセスや手法において常に配慮を施すことが主要な課題である。

## 第6章 本研究の成果と日本の教育協力への考察

「万人のための教育」世界宣言以降、国際社会における女子教育の重要性に対する一貫した認識や女子教育推進のための取り組みにも拘わらず、LLDC 全体、サブサハラアフリカ地域、ラ米・カリブ地域において初等教育レベルの男女格差は拡大している。

このような現状に鑑みて、本研究では、教育を取り巻く社会、経済、政治を視野にいれたマクロな視点と、教育現場を構成する人間によるミクロな視点の双方を取り入れた分析を行い、発展途上国の初等教育におけるジェンダーを中心とした格差の現状や、格差を形成する要因の構造を定量的に明らかにし、“男女格差是正”の取り組みにおいて強化されるべきアプローチとその有効性を検証、確認してきた。

本章では、前章までの分析結果を整理し、本研究の成果をまとめるとともに、それらに基づいて、ジェンダーを中心とする格差是正に配慮した教育協力の推進のための課題と方策について、日本の教育 ODA に焦点をあてて考察する。

### 6.1 本研究の成果

#### 6.1.1 分析結果のまとめ

本研究では、まず、教育とジェンダーに関する開発援助機関を中心とする国際社会の動向を概説し、男女格差に焦点をあてた 1990 年以降の教育データの分析に基づいて、教育における戦略的なジェンダー配慮の必要性を明確にした。また、同分野における先行研究の分析を通して以下の 4 点を主要な研究課題として抽出した。

1. 男女格差を形成する要因に関する定量的分析と包括的・体系的アプローチの必要性
2. 男女格差を含める教育問題の明確化のための詳細分析の必要性

3. 公的教育システム等のインセンティブや政策的介入による効果分析の必要性
4. 学校の質や効果分析における視点およびアプローチの拡大の必要性

これらの研究課題に対して、発展途上国の初等教育における問題や男女格差を形成する要因構造に関する分析概念を構築し、同概念に基づきながら、グアテマラを事例として具体的に上述課題にアプローチした。その結果、発展途上国における教育格差や、格差を形成する要因に関して、以下の点および傾向が明らかになった。

- グアテマラの和平協定を事例として、あらゆる格差の是正を命題とした和平合意に関するマクロ政策の効果について検証した結果、社会、経済、教育データは全体として改善されてきているにも拘わらず、各データにおける構成グループ間の数値を比較すると、男女や地域間、地域内（都市 vs 農村）のいずれの格差も和平協定以前より悪化している傾向が示された。

具体的には、各地域の一人当たりの所得レベルにおいては首都圏と貧困率の高い地域の格差が著しく、最貧困地域と国平均の所得格差が 1989 年以降継続的に拡大していること、また、各地域における都市と農村部の格差は一部の地域を除いて著しく拡大していることも判明した。さらに、全地域において、女性の所得レベルは男性の半分にも満たないことが明らかになった。識字率についても、国全体の識字率は和平前後で改善されているが、男女格差については、多くの地域において著しく悪化していることが明らかになった。

- グアテマラ農村部における産業構造、労働者の教育レベル、賃金形態、女性の労働参加状況や、これらの指標の相互関係について定量的に確認した。具体的には、県レベルのデータによる統計分析により、農業が主要な労働とされている県においては、家族農業を中心とする無賃労働者や無学歴労働者が多い傾向にあること、また、労働人口の教育レベルと県レベル 1 人当たりの年間所得は強い相関関係にあることが示唆された。

また、女性の労働参加率の高さ、中等教育就学率における男女格差の小ささ、農村部非先住民女性における識字率の高さが、県レベルの一人当たりの所得水準を決定する主要な要因として抽出されたことに加えて、農村部先住民男女の



識字レベルは県の所得レベルと無相関であったことから、女性の労働参加率は、個人の経済的豊かさに大きく影響を与えるが、教育レベルの低い先住民女性については、就労における社会・文化的制約が非先住民女性と比較して大きいことが示唆された。

- グアテマラの初等教育においては、男女格差より都市・農村部の地域格差の方が大きく、地域内の男女格差は都市部よりも農村部において著しいことが示された。ジェンダーの不平等性が男女児童の初等教育へのアクセスに及ぼす影響は、都市部より農村部においてより顕著であることが示された。農村部の女子は家事労働による負担、在籍可能な年齢への文化・社会的制約により就学や進学が阻害されており、正規年齢での入学の促進に加えて、低学年を中心とした家庭要因も視野に入れた対策が重要であることが確認された。また、農村部において男子が年少時に就学していないほとんどのケースは、家族農業の手伝いなどによる無賃労働の従事が背景にあることも示された。
- 初等教育における男女格差を形成する要因構造の枠組みに基づいてパイロットプロジェクトの対象校教員、児童へのアンケート調査を定量的に分析した結果、女子教育の推進には家庭要因（両親の教育への関心）が大きな影響を及ぼしており、家庭要因の改善のためには学校レベルからの働きかけが重要であることに加えて、県教育行政レベルにおけるコミュニティーのニーズを踏まえたプロジェクト形成・実施能力の強化が不可欠であることが定量的に明らかになった。すなわち、県の教育行政における計画・実施・管理能力の強化を主眼とした日本による財政・技術支援やそのためのアプローチは、現場（学校・クラス）レベルにおける女子教育の推進に一定の効果があることが確認された。
- 低学年児童の通学意欲に対する影響要因は、男女による顕著な差異はなく、授業が好きである、教員に親近感を持っている、就職における学問の有益性を自覚している、男女いっしょに勉強することが好きである、などが男女共通の有意な要因として抽出された。一方、学年の高い児童の通学意欲に対す

る影響要因については、家庭要因の重要性は共通しているが、児童自身の教育に対する考え、状況に関する要因において男女のばらつきがみられた。学年が高くなるほど、女子児童の通学意欲がとりわけ希薄化することが明らかになった。

- 教員へのアンケート結果から、教員研修を受講した教員においても、知識としてのジェンダーの平等を消化し、体現していくことは容易でないことや、多くの教員が、教室内でジェンダーの平等を推進するための具体的な教授技術に関する研修を必要としていることが明らかとなった。これらの分析結果から、教室レベルのジェンダーの平等化に対する教員研修の効果を高め、教員がジェンダーの平等を体得していくためには、単発、短期的な研修を実施するだけでなく、中・長期的視野からの継続的な取り組みが不可欠であり、研修内容や期間、方法に再検討を加える必要性が示された。

## 6.1.2 本研究による成果

本研究の第一の成果は、発展途上国の教育問題について、マクロデータの詳細分析により、教育を取り巻く社会、文化、経済、政治的要因との相互関係を視野に入れて定量的にアプローチしたこと、さらに、発展途上国における男女格差を中心とする教育問題の要因構造について、家庭、学校、教育行政要因から体系的に捉え、教育現場を構成する教員や児童の視点を取り入れた定量的分析により要因間の関係や各要因を構成する要素を明らかにしたこと、そして、上述したマクロおよびミクロなレベルに根ざした包括的且つ精微な視点の双方から、教育におけるジェンダーの平等推進のための考察を行った点にある。

具体的には、教育の外的な要因を把握するためのマクロレベルの統計分析については、より細かい単位からの詳細分析を行うことにより、画一的な統計処理からは把握できない格差の現状と傾向を抽出した。さらに、教育現場の主要なアクターである男女児童、教員による学校・教育に関する考え方やジェンダーに関する意識について、アンケート回答に基づくデータ分析により定量的に把握することにより、初等教育の均衡な推進のための環境整備について、教育現場の視点に基づいた内的(人間的)な要因から検討を加えた。

第二の成果として、県レベルのプロジェクト実施、形成における「論理的枠組み」の導入とその効果的活用のための技術支援は、初等教育の推進における戦略的なジェンダー配慮に一定の影響をもつことを定量的に確認した点が挙げられる。

教育の質や学校の効果に関するこれまでの定量的な研究は、生徒1人あたりや学校1校あたりの費用、教具・教材などの投入費用、教員の経験年数、学歴、年齢など、数量的に計測可能である投入と、生徒の学力テストのスコアが有意な関係にあるか否かを確認することを目的としたものが主流であった。従って、数量化されていない学校レベルにおける様々なプロセスを分析に反映させていくことが研究課題として認識されている。国家レベルの教育活動や援助機関における教育支援についても、効果分析においては、各サブセクターや項目毎の実績額に基づく投入に焦点をおいた比較分析が主流であることは拒めない。

投入項目やそれぞれに要した金額は、効果を決定する重要な要因ではあるが、効果を創出する要因をさらに精査するためには、投入が効果に結実していくための“プロセス”に注目する必要がある。効果分析における重要な視点と考えられる。この点において、教育行政においても特に、効果が創出されるべき教育現場、すなわち各学校と密接な関わりを持つ県の教育行政を視野に入れることにより、プロセスも踏まえたより包括的な分析が可能となる。

上述した点を考慮して分析を行った結果、県教育事務所において、論理的枠組みを取り入れながら、直接的受益者（教員）や間接的受益者（児童）を視点においた参加型によるプロジェクト形成および実施管理能力を強化することは、女子教育の推進において正当な戦略であることが本研究により定量的に検証されたことは意義深い。

さらに、教育の受益者であり、教育普及のターゲットでもある男女児童の通学意欲やエンパワメントに多大な影響を与える教員の意識に関する分析を通して、教育推進に不可欠となる教育当事者の内面的な要因を定量的に明らかにし、教室におけるジェンダーの平等を目標とする教員訓練の計画・実施に関する課題を抽出した。

第三の成果として、グアテマラの和平合意の優先的課題である「民族、地域、性別による格差の是正」の状況について、和平合意前後における統計指標を比較分析し、和平協定の効果について定量的に検証した点が挙げられる。国家レベルの統計指標については、地域、県、都市と農村、民族、男女の単位、教育統計については、都市と農村、男女、学年、年齢層の単位に細分化し、各要素について、和平合意前後に見ら

れる変化を精査することにより、和平協定や、和平協定の傘のもとに推進されている教育改革の達成状況を確認した。

一連の分析結果から、集合体により捉えられる傾向と、集合体の各構成要素による傾向は同一のものではないことを具体的に示すことにより、グアテマラのように多様なグループから構成される国に関する現状分析では、統計データの扱い方にとりわけ配慮することが肝心であることを証明した。

また、和平前後において、中退率、進学率、落第率に関する全体的な数値の改善が見られるが、農村部男女の6年については、進学率、中退率ともに若干ではあるが悪化していること、さらに、児童の意識面においても高学年になると卒業願望が全体的に低くなり、男女格差も生じてくること等の具体的な分析結果から、教育統計や児童の意識について、学年、地域、男女別にみることにより、問題の傾向をより明確にすることが的確な解決策の策定において重要であることを示した。

このように、グアテマラを事例として、民族、地域、男女における教育へのアクセスの不平等性や、教育の非効率性など、多くの発展途上国でおなじみの項目となっている主要な教育問題の解決のためには、教育データをより細かい視点から分析し、教育を取り巻く社会・経済状況のデータとの関連から格差の現状と傾向を詳細に把握した上で、対象グループの絞り込みを進めることが不可欠であることを示すとともに、対象グループに着実にインパクトを発現させるマクロ政策や教育協力の計画において必要な視点やプロセスを明らかにした。

## 6.2 日本の教育協力への考察

JICA が取り纏めた DAC 新開発戦略援助研究会報告書(1998)の提言にて、初等教育重視、男女格差の是正が重点項目として取り上げられている。また、総合的、学術的な教育援助研究の推進とそれらの研究成果に基づいた援助システムの確立、多文化社会に対する配慮などが教育協力に関する留意点として挙げられている。

第3章にて、日本政府による近年の教育協力に関する政策と実施の傾向について精査、検証した。その結果、日本の援助政策は女子を視野にいれた基礎教育の拡充を重点項目としている一方で、技術協力を中心とする実施レベルでの取り組みについては、女子教育や基礎教育に対する優先性は不明瞭であり、同分野における協力実績も十分でないことが明らかになった。

本研究は、万人のための教育を念頭においた日本の教育協力の推進に資するための学術的研究である。さらに、事例として取り上げたグアテマラにおける男女格差や教育状況は、先住民、非先住民に大別される多文化性や国内の地域性と密接な関係にあり、社会、経済、文化の影響を大きく受けていることを様々な分析により確認してきた。

従って、本節では、第2章から5章での分析結果に基づいて、「万人のための教育」を目指した今後の日本の教育協力の課題と方策について、優先分野の明確化、中間教育行政へのアプローチ、ジェンダーの平等推進、実施体制の面から考察する。

## 6.2.1 優先分野の明確化

### (1) 実施全体

#### ①教育レベル

限られた援助資源により、人間開発への効果を拡大させていくためには、教育協力の投入においても優先分野をより明確にシフトしていく必要がある。

今日の教育協力の第一目標がEFA実現への支援であるならば、初等教育分野の協力を一層拡充する必要があり、特に公平性（ジェンダーの平等）の確保の観点から、まず、初等教育の到達率における男女均衡なる改善について優先的に取り組まなければならない。

日本の技術協力に関するこれまでの実績は、産業技術、高等教育に過大に配分されており（1990年実績の約60%）、産業技術に関してはさらに増加する傾向にある。その一方で、援助政策においては、基礎教育重視を明確に示している点からも、実施と政策における整合性が欠けていると言わざるを得ない。

日本が政策レベルで掲げている開発目標の3つのキーワード（初等教育重視、公平性の確保、普及拡大から質の拡充）の観点から技術協力の実績を確認すると、重点分野とされるべき初等・中等教育を対象とした協力は、教育分野における技術協力全体の15%前後であり、高いとは言い難い数値を横ばいしている。その反面、産業技術分野への協力は拡大の傾向にあり、99年度は、教育分野における技術協力全体の

36.79%を占めており、初・中等教育の2倍以上に上ることが分析結果から明らかになった。

また、教育レベルについては、初・中等教育があわせて計上されているため、これに占める初等教育を対象とした協力の割合は正確には提示できないが、実際の内訳は中等教育が主流を占めており、初等教育を対象とした協力の割合はかなり小さい点にも留意する必要がある。

## ②協力内容

初等教育に関する教育協力の内容においては、これまで積極的に取り組まれてきた普及拡大を主たる目的とする学校建設案件に留まらず、質の拡充を図るソフト型の協力についても強化していく必要がある。

本研究のモデルが示すように、初等教育をめぐる様々な問題は、多様な要素から構成される家庭、学校、教育行政要因が相互に影響を及ぼしながら形成されるものであり、ソフト型の協力についても、これらの要因を包括的に勘案した上で実施されなければならない。

JICA年報によれば、技術移転とは「技術格差がある主体の間で、より高い技術を持つ主体から、低い側の主体へ技術を移動し、そこで技術が普及・定着すること」としている。教育分野における技術協力にもこの考え方が顕著に表れており、その結果として、産業技術・職業訓練に対する高い優先性が確保されてきた。また、基礎教育レベルでの協力においても、理数科教育など、客観的に把握できる“技術”の移転を基軸とした協力が展開されてきた。しかしながら、新開発戦略や援助政策で示されている開発ビジョンの達成においては、個々の協力の“成果”を、“人間中心の開発”、すなわち、「貧困を除去し、生活環境を向上させる」ことへのインパクト発現につなげていくことが不可欠である。

従って、専門家による“個別技術”をカウンターパートへ移転するというように、“点”をターゲットとした従来型の技術協力の構図に関わる発想や認識を転換させていく必要がある。教育分野での協力は、グアテマラの協力案件からも示されているように、受け入れ国独自の社会、経済、文化的特色（多言語／多文化／多民族）が密接に関わってくるため、日本の持ちうる特定技術の移転を主要な目的とする技術支援が必ずしも適正な協力とは言い難い。また、協力の成果は、教育を取り巻くそれぞれの国、

地域、社会、文化の状況を考慮せずに、特定技術の移転のみで達成されるものではない。

これまでの初・中等教育への協力は、理数科教育を中心とした教科教育や、日本語教育が主流であり、個々の確立された技術を受け入れ国に移転する方式が最も優先されてきた。これは、例えば現行の専門家派遣の場合、専門家がカウンターパートに対して、受け入れ国との間に技術格差が認識できる技術、すなわち、日本が持ち得る特定の技術を移転することに派遣意義が成立していることに深く関係している。従って、専門家に対する評価においても、専門家の保有する特定技術をカウンターパートに何%移転できたかに重点が置かれている傾向が拒めない。

しかし、これからの教育協力においては、個別技術の移転に取り組む協力案件であっても、受け入れ国の教育を取り巻く社会、文化、経済的環境を十分に分析した上で、人間生活の向上へのインパクト、受け入れ国の開発優先目標との整合性、協力手法やアプローチと受け入れ国の現状との融合性などをマクロな視点から確認することが必要であり、将来的な自立発展性に照らした中長期的な展望と戦略に基づいて実施されるものでなければならない。

このようなシフトをスムーズに行うために、教育分野における個別専門家の協力内容についても、特定技術の移転に加えて、受け入れ国政府の自助努力を誘導、伴走することが求められるため、教育計画等に関わるアドバイザー的な要素が期待される。また、青年海外協力隊派遣については、これまで主流を占めてきた教員派遣を含めて、技術協力における協力隊の役割や位置付けを見直す必要がある。その際には、専門家派遣やその他の協力形態との連携の促進や、開発ニーズに基づいた草の根レベルの活動を実施促進するプログラムオフィサー型協力隊員の派遣の増加も検討されることが望ましい。

## (2) 対象国レベル

協力受け入れ国における教育問題の解決のためには、優先分野を絞った的確な戦略を策定する必要がある。従って、マクロレベルのデータ分析の観点からは、本研究が試みたように、統合されている統計指標の構成する要素の多様性に注目することにより、問題の傾向における漠然性を精査し、可能な限り特定化していくことが不可欠である。それと同時に、問題の傾向を形成している人間（例えば、教員、児童、家族、

教育行政官)の視点を取り入れた要因分析もあわせて行うことが重要となる。どちらかの視点が欠落すると、定められた目標、すなわち、EFA(均衡な初等教育の普及と質の拡充)に対して着実な成果を上げるための効率的な戦略を策定することは難しい。

上述の視点を踏まえたグアテマラの分析結果から、まず、貧困率の著しい農村部1年生男女を優先的対象とする必要性が示された。具体的な取り組み内容として、楽しく、実用的な授業のための内容的工夫、児童と教員における信頼関係の確立、ジェンダー、教育観を含める教員の意識改革や教授技術の改善に加えて、児童の健康促進を視野にいたした対策が必要であることが明らかになった。

女子教育推進の観点からは、1年生では、教員とのコミュニケーションが児童の通学意欲に及ぼす影響力が男子よりも女子に対してより大きいこと、また、通学意欲が高い女子ほど、親の手伝いのために学校を欠席せざるを得ない状況を意識していることも確認された。農村部1年生女子の通学意欲は、中退率、落第率に影響力を持つと考えられるが、女子児童に対する教員の態度や接し方を改善したり、教育に対する家庭での理解を促進することが女子児童の通学意欲の向上に不可欠であることが示された。

このように、EFA実現のためには、対象国レベルにおいても、支援を必要とする対象や内容を的確に定めた戦略性の高い協力計画を策定し、これに基づいて教育協力を推進する必要がある。このような戦略策定のためには、第4、5章で示した視点、枠組み、手法による詳細な分析が不可欠であることも強調される。

## 6.2.2 中間(地方)教育行政への支援とアプローチ

EFA実現を最優先に考えるならば、第5章の分析結果から示されたように、学校、家庭、教育行政の3要因を、ひとつの枠組みのなかで包括的に捉えた協力が推進されなければならない。従って、テキストや教材の内容改善や配布の促進のみならず、授業においてテキストや教材を効果的に活用し、児童の技能的および認知的エンパワメントを促進する教員の指導能力が不可欠となる。これに加えて、学校と家庭とのリンクを強化するための教員の意欲やコミュニケーション能力、ジェンダーを含める教育問題を認識し、これらの問題解決に効果的に対処する創造力、熱意、専門知識および能力が重要であることが示された。



教員の資質を強化し、現場レベルでの教育プロセスを改善していくためには、適正なシステムの構築、学校の管理体制の整備に対する技術支援が不可欠であると考えられる。従って、地方教育行政レベルにおける計画・管理能力の育成、専門的知識や技術の向上、指導能力の強化を、教育協力の対象として積極的に検討していくことが必要と考えられる。

本研究の分析結果からも、教育現場（教員・児童）のニーズや問題に的確に対応できる教育プログラムを形成、実施するためには、中間教育行政レベル（県教育事務所）の体制や計画・運営能力と専門知識・技術の強化が不可欠であることが確認された。また、教員を中心とする現場アクターをEFA実現に向けて着実に動員していくためには、県教育事務所のリーダーシップや組織能力が必要であり、学校や教室レベルでのジェンダーの平等や女子教育の推進において重要な要素であることも定量的に示された。

これまでも、多くの発展途上国において、教育の地方分権化の必要性が主張され、援助機関の支援を受けながら様々な形の地方分権化が進められてきた。しかし、地方分権化が必ずしも教育の効果、効率性を向上させる結果に至っていない要因として、地方分権化により委譲される役割、機能について下位機関の実施レベルが明確に把握していないことが挙げられる。従って、中間教育行政レベルにおいて、学校や教員の参加を確保しながら、短・中・長期的教育目標、教育現場のニーズ、投入資源、教育的活動を論理的な枠組みに基づきプログラムとして組み立てる能力、そのプログラムを着実に実行する能力、教育現場のあらゆるニーズや変化を把握し、的確に対応していく能力が強化されなければならない。

すなわち、地方分権化の効果を高めるためには、現場の学校を取り纏めるべき地方の教育行政レベルにおける計画・運営・管理能力、リーダーシップとチームワーク、高い専門技術と知識、機動力が不可欠となる。しかしながら、発展途上国の現状において、地方教育行政レベルにそのような能力が備わっているケースは少ない。従って教育プログラムの投資効果を拡大させるためには、まず、プログラムの形成や実施のプロセスに重点を置くことが肝要であり、中間行政レベルにおける組織能力の強化を視野にいたした協力が不可欠であるといえよう。

従って、ジェンダーに配慮した均衡な初等教育の拡充のための教育協力として、教育省県事務所等の中間教育行政レベルに対して、論理的枠組みによるプログラムの

形成、管理手法を指導し、同手法の実践的適用に対して技術的に側面支援することは EFA の実現にむけての有効なアプローチであり、かかる分野に対する支援を強化していくことが必要であると考えられる。

### 6.2.3 ジェンダーの平等の推進

#### (1) 対象国での活動（ジェンダー研修）

グアテマラのパイロットプロジェクトによる研修活動は、各県の技官、行政官が中心となり実施された。しかし、これらの研修担当者のジェンダー観に対する審査は行われておらず、研修の質的管理は個々の県が独自に行っている。

ジェンダー研修の成果を着実に達成していくためには、適格な研修実施者を養成・確保し、研修内容についても専門的な見地から見直し、継続的な改善を加えていく必要があることが分析結果から明らかとなった。

ジェンダーは、各国、地域、民族の固有な文化と密接に関係することから、これまでの協力では、戦略的に取り組むことが避けられてきた傾向がある。しかし、今後においては、ジェンダーに関する専門知識や適正な研修方法などについて、中間行政レベルに対する技術支援を積極的に行う必要が認められる。この点については、援助機関の専門性やリソースを効果的に動員することも勘案すべきであろう。

先行研究（例えば Chapman and Snyder 1992）により、教室における教員の態度と、教員の訓練、研修経験や、児童の学力との間に有意な関係が確認されていることから、ジェンダーに関する教員研修の内容や取り組み方についても慎重に検討されるべき課題と考えられる。

また、教員のジェンダーおよび教育観の分析により、学習環境におけるジェンダーの平等促進を目標としたパイロットプロジェクトの対象校教員でさえも、潜在的な意識レベルにおけるジェンダー観の不平等性が確認されたが、これは、長年、その土地で受容されてきた社会の力関係や女性に対する意識の改革は、単発、短期間の研修にて達成されるものではないことを示すものである。従って、ジェンダーの平等のような意識、社会改革を目指した協力においては、地道で継続的な取り組みやフォローアップが不可欠であることを、援助機関は十分に認識しなければならない。

## (2) 重層的・多角的な視点によるアプローチ

第4章の分析結果からも確認されたように、ジェンダーの平等は横断的に取り組まれるべき課題であることから、重層的、多角的な視点を取り入れた体系的なアプローチが必要となる。

例えば、政策レベルへの支援においては、常に、学校、コミュニティーの現状やニーズを中心に捉える、また、教員訓練への支援であれば、教室や学校における教員の役割のみならず、児童の家庭や社会に対する教員の役割まで視野に入れる、或いは、児童への教育の拡充とともに、識字教育などの成人教育にもあわせて取り組み、非・未就学児童の親への働きかけも行う、児童の健康状況、とりわけ女子の栄養・健康状況が就学、出席率における男女格差に影響を及ぼしている現状においては、給食プログラムの拡充、保健・衛生や栄養に関するカリキュラムの導入や、多くの場合学校に隣接している保健ポスト(保健所出張オフィス)と連携をした母子保健プログラムを拡充するなど、保健衛生セクターとの連携を強化する、また、義務教育終了後における就職先の安定供給を目指した産業開発、労働市場の改善にも働きかける、など、学校教育という制度の枠を超えて、あらゆる視点から、あらゆる方面との連携を強化していくことが重要である。

## (3) 援助国の体制・システム・人材

UNICEF(1998)は、国際社会において女子教育の重要性が認識されつつもその改善が遅れている原因として、政治、政策的関心と実行力の欠如を指摘している。援助国と開発途上国双方の政策・実施レベルにおいて、生物学的性差に準じて長く固定化されてきた男女の社会的力関係の基盤の変革に対する潜在的な抵抗力が存在し、開発のあらゆる側面における継続的な男女の不平等性に影響を及ぼしていることは否定できない。また、ジェンダーに関する基本的な認識が先進国の援助機関においてさえも十分とはいえない状況も指摘される。また、日本の援助実施機関においても、ジェンダーの平等を推進するための体制、プロジェクトサイクルにおけるジェンダーの平等の推進および管理、職員の人材育成・能力強化の必要性が指摘されている(西谷2000)。

(1)、(2)の課題に対応するためには、日本においても、ジェンダー平等を政策レベルでのキャッチフレーズで終わらせず、現場レベルでの実際の活動に着実に反映させていく必要がある。ジェンダー平等は、国際社会における近年の政策的議論の中心となっており、日本の開発協力に関する政策文書においても常にキーワードとして取り上げられている。しかし、それを着実に実施レベルでも反映させていくためには、まず、援助組織を構成する個々人のジェンダー観の是正と意識改革が必要である。さらに、各案件にジェンダーの平等を適正に反映させていくための専門知識が強化されなければならない。また、開発協力に携わる人材全般におけるジェンダーに関する認識や配慮を向上させていくことも援助事業全体におけるジェンダーのメインストリーミングの推進に不可欠なステップであることが強調される。

具体的な方策として、ジェンダーの観点から必要な技術的フォローアップを行う内部の専門人材を増強し、組織内の能力強化に努めるとともに、全ての案件に対するジェンダー配慮を徹底化していく必要がある。現在、JICAにおいては、企画・評価部における環境女性課がこの役割を果たしていると思われるが、同課と実際に形成・実施されている案件における現場レベルでの連携作業が一層強化される必要があり、そのためには以下のような取り組みと人的措置の検討が望まれる。

まず、これから派遣が予定されている専門家全員を対象に、派遣前の研修においてジェンダーについての講義を実施する必要がある。開発に関わる人材として、ジェンダーに関する基礎的な知識をもったうえで技術協力を行うことはジェンダーのメインストリーミングの実現において不可欠な要素である。

また、1999年度には、東アフリカ地域の全セクターの技術協力に関して、ジェンダー平等の視点が統合された案件発掘・形成を促進するために、アフリカ広域ジェンダー分野の企画調査員が派遣されているが、このようなジェンダーに関する専門人材の各地域への派遣が積極的に検討される必要がある。

また、既に実施中の案件についても、ジェンダーのメインストリーミングが進められなければならない。かかる観点から、実施中の全案件におけるジェンダーの平等を推進、強化すべく、ジェンダーのメインストリーミングのための広域専門家の派遣が考えられる。同専門家の任務として、各国を巡回し、各案件のカウンターパートに対してジェンダーセミナーを実施したり、実施中の案件に関わる活動や投入につい

て、ジェンダーの平等面からモニタリングを行い、必要な軌道修正を提言することなどが考えられる。

今後、ジェンダーの平等を現場レベルで推進していくためには、援助実施機関においては、上述したような専門家の派遣も含めて、戦略的に適正な人材を必要に応じて動員していくことを可能とする体制やシステムを構築していく必要がある。そのためには、ジェンダーに関する専門知識、研修実施能力、異文化適応性などのあらゆる観点から高い水準が認められる人材の増強が必要であり、人材発掘、育成、審査、プールに関わるシステムを強化することが不可欠となる。その一方で、ジェンダーに関する専門人材の育成や蓄積がたち遅れている日本の現状は否定できない。

## 6.2.4 実施体制（形成・実施・モニタリング・評価）

### （1）案件の発掘・形成

技術協力案件が開発目標の達成にインパクトを発現させるには、各案件が形成される前提として、受け入れ国における優先的開発ニーズに整合した国別援助目標を明確に定め、その目標達成のために必要となる各分野の協力計画が盛り込まれた国別援助（協力）計画が策定されている必要がある。これらの計画の策定にあたっては、論理的枠組みに基づいたプログラムアプローチを徹底させることが重要である。明確に設定された国別援助目標に基づいて、分野別目標と達成されるべき成果を明らかにし、各成果毎に具体的な活動や投入、すなわち、必要とされる協力案件を可能な限り具体的に提示し、各案件の論理的な位置付けをマクロな協力計画の中で明示しておくことが求められる。

EFA を目指した初等教育分野への統合的な支援を強化するためには、専門家派遣、研修員受け入れ、機材供与を有機的に組み合わせ、ひとつの枠組みの中で運営、管理するプロジェクト方式技術協力による初等教育セクタープログラムの実施を促進していくことも一案である。しかしながら、初等教育分野におけるプロ技協の実績がほとんどない現状に鑑みると、現時点においてプロ技協を飛躍的に増加させることは困難と思われる。

従って、プロジェクト方式技術協力としての枠組みが確保されなくとも、グアテマラで取り組まれてきたように、近年、初等・中等教育分野にて増加傾向にある個別

専門家派遣や、実績面で主要な割合を占めている青年海外協力隊を中心に据えて、草の根無償資金協力の効果的な導入や様々な事業形態を連携させた複合的な協力体制を構築し、個別の技術協力から統合的な開発協力を発展させていくことが今後一層求められるであろう。

そのためには、中・長期的な国別・分野別実施方針の策定時において、現場、在外事務所、本邦における関係者全員が、効率的な相互連携を推進するための実施体制を整備することが肝心である。そのためには、個々の事業形態による投入を、“プログラム”を構成するひとつの項目として位置付け、各項目に関与する本部、在外担当者全員が、“プログラム”の全体的な構成と達成目標について、共通の認識を確立することが不可欠である。つまり、既述したように、論理的枠組みに基づいたプログラム策定がなされており、関係各位がプログラム表に明記されている計画に従って実施管理できる体制が確立されている必要がある。

また、プログラムの論理的枠組みの策定段階において、現地大使館、事務所、専門家等現場関係者に加えて、受け入れ国政府関係機関の主体的な参加を確保し、役割分担も含めたパートナーシップを構築しておく必要がある。

このような一連のプロセスを徹底させていくことにより、個々の事業がプログラム全体の目標達成のために有機的に結びつく相互一体的な協力が可能となり、合わせて、個々の協力の内容も、点的な技術移転により完結されるものから、受け入れ国のオーナーシップ確立のための能力形成への側面的支援に重点をおき、現地のリソースを最大限に導入した共同作業（パートナーシップ）により推進される面的な協力へとシフトされていくものと思われる。

## （２）評価・モニタリング

教育協力による効果を拡大するためには、本研究にて取り組んだように、まず、現時点にて推進されているさまざまな教育協力に対するモニタリングの実施を促進し、その蓄積から、適正な評価手法を確立していく必要がある。それと同時に、モニターや評価結果を類似案件の立案・実施にフィードバックするための体制を早急に確立・強化させることが肝要である。

現在実施されている評価は、協力期間終了時に専門家等案件関係者による評価報告に加えて、国別評価、特定テーマ評価、在外公館評価、有識者評価、等、内容、評

価形態、評価者が多岐にわたり、評価手法、視点、調査項目、評価基準、等も統一されておらず、体系的なフィードバック体制も確立されていない。

論理的な枠組みを取り入れたプログラムアプローチによる協力が促進されれば、同じ枠組みのなかで取り組んでいる各援助形態の活動状況について効率的にモニター・評価することが可能となる。また、各コンポーネントの実施スケジュール、実施のための役割分担、モニター・評価のための指標がひとつの論理的枠組みのなかで明確に提示されるため、評価分析も行い易く、実施中の案件についてはモニター結果のフィードバックも可能となる。

近年、DAC 上級会議で採択された評価基準5項目(計画の妥当性、目的達成度、案件による効果、実施効率性、自立発展性)に基づいた開発協力の評価が実施されるようになってきているものの、評価基準5項目に対する各評価者の視点、解釈が一定でないため、客観性の高い適正な評価を実施することはなかなか困難と考えられる。この背景には、評価の各項目にて対象とするべき調査項目、評価基準が明確に定義されていないことに加えて、案件形成のプロセスにおいて、評価の始発点ともいえる論理的な枠組みが明確にされていない点が指摘される。

特に、基礎教育に関わる協力においては、目に見える成果の発現が把握しづらいう上に時間を要するため、ミクロレベルの投入による協力目標への達成度をモニターするための適正な指標の設定方法や、調査・分析手法の確立・改善への継続的な研究が望まれる。かかる観点から、本研究が試みたように、学校統計などの変化により定量的に提示される成果のみならず、技術協力のプロセスにより培われた相手国のプロジェクト形成・管理・実施能力を含む組織力の形成過程を評価項目として組み入れることが肝要であり、そのための指標の設定および評価方法も検討していく必要がある。

また、ジェンダー研修の受講回数やジェンダーに関する教材の投入状況のみでジェンダー格差の是正へのインパクトは把握できないため、対象グループの意識・態度の変化など、数量化が困難な要素についても客観的に把握するための指標や調査手段をあらかじめ計画しておく必要がある。

上述に加えて、協力の計画準備段階において的確な現状分析を行うことが不可欠であることも強調される。そのような調査を効率的に行うことができるよう、平素から、在外事務所等において、戦略的な情報収集および整備がなされている必要がある。また、あらゆる角度からの情報に基づいた詳細な現状分析を行うためには、本邦から

短期間派遣される調査団には調査範囲や内容に限界がある。従って、現地のネットワークや情報へのアクセスの面からも、在外レベルにて調査の主要な部分を実施することが妥当な方法と考える。そのためには、在外事務所における調査・分析能力の強化が不可欠であり、必要な措置や体制の整備（例えば、在外コンサルタントや企画調査員の増強）を平素から積極的に図っていくことが求められる。

### 6.3 今後の研究課題

本研究によるグアテマラ女子初等教育協力に関するパイロットプロジェクトの分析は、教員研修を主軸とした女子教育推進プロジェクトの対象校の男女児童や教員に焦点をあてたものである。対象校児童のアンケート回答結果から、男女児童の通学意欲や学力、出席状況の男女・学年比較を中心に定量的に提示し、通学意欲、学習意欲に影響を与えている統計的に有意な要素を抽出し、男女による違いを確認した。

また、多変量解析により、通学や学習意欲にプラスに作用する要因、マイナスに作用する要因について、男女それぞれの視点から明らかにし、特に、女子教育推進のための環境作りに向けて留意すべき課題について、学校、家庭、教育行政のそれぞれのレベルから包括的な考察を加えた。

児童を対象とした本研究による分析結果は、現に就学し、継続的に通学している男女児童における通学意欲が、家庭、学校要因におけるどのような要素による影響を受けているのか、また、低学年、高学年、男女によりどのような違いがあるのか、を明らかにしたものである。

しかしながら、分析の対象となったアンケート回答児童は、結果として、男女ともに比較的學校によくきている児童である点について留意する必要がある。

従って、今後、本研究の分析結果を補完していくためには、就学、通学に影響を及ぼす家庭および学校要因について、未就学児童、中退児童、また、不登校児童の視点を取り入れた分析を行う必要がある。特にグアテマラ農村部女子の就学率は、7才から9才で58%、10才から14才で52%、家事手伝い率はそれぞれ37%、43%であることを勘案すると、就学せずに家事手伝いに従事している女子児童の視点から非就学要因を特定していくことは重要な意味を持つ。また、図2-6で示した男女格差の要因構造をより包括的に解明していくためには、要因の地域・民族的特性についてもさらに詳細な分析を展開させる必要がある。



プロジェクトへのインパクトの観点からは、県によっては、アンケート実施時期において教員研修などのプロジェクト活動が修了していないところもあったため、研修の成果となる児童の意識の変化を確認するには、地域によっては時期尚早であったことも考えられる。また、アンケート調査と並行して、プロジェクト対象各校の父母および教員代表を市毎にまとめて集会による啓蒙活動を行ったこと、これらの集会での議論に基づき、プロジェクト対象各県の実施チームに対してプロジェクト形成・実施管理に関する具体的な技術指導を行ったこと、さらに、アンケート調査終了後、詳細な分析結果に基づいて県教育行政レベルに対して具体的な指導や提言を行ったこと、などから、今後、プロジェクト活動による児童へのインパクトがさらに拡大されることも期待される。

これらの観点から、今後、プロジェクト対象校に対する県教育事務所を通じた継続的なフォローを通して、対象校の男女児童や教員の意識、さらには学校統計における特に男女格差を中心とした変化を定期的にモニターし、プロジェクトによる個々の活動の成果をさらに細かい視点から分析していくことが必要と考えられる。

今後、本研究による分析をさらに発展させていくためには、児童、教員、両親のそれぞれから収集するデータについて、担当教員と児童の両親のデータを児童データにマッチングさせて統合し、共分散構造分析などを視野にいたした手法により新たな分析を加えていくことにより、初等教育問題を形成する要因の構造における各要因の相互関係を、児童の視点からより包括的に検証することも検討する必要がある。本研究で使用したデータについては、児童と教員データを完全にマッチングさせることや、農村部の成人識字率が著しく低く、両親へのアンケート調査が不可能であったことから、上述した手法による分析は行わなかった。

## 6.4 おわりに

初等教育は、個人の能力、興味、考え方を引き出し、あらゆる可能性への基盤を形成する。また、教育を受ける権利は全ての人間に平等に保証されなければならない。そして、社会における平等性を決定していく重要な要因である個々人のジェンダー観は、まず家庭において芽生え、学校環境のなかで確認、形成、強化されていく。

本研究は、人間開発に視点をおいた発展途上国の均衡な発展に資する教育協力の推進を念頭において、上述の問題認識に基づき、初等教育とジェンダーの平等についてあらゆる観点から考察を加えてきた。

日本の教育協力は現在まさに転換の実現に加速を加えなければならない時期にある。開発に関わる個々人による転換への思いと考えがさまざまな議論を通して集結されて、組織、国レベルの開発協力の実施方針や支援体制、さらには受け入れ国の協力現場に形となって反映されていくことが望まれる。

そのためには、これまでに実施されてきた案件の成果について、プロセス、投入、外部環境を含めるあらゆる要素を踏まえて学術的に分析、蓄積し、その結果については、将来的な教育協力の形成、実施に役立てていくことが肝要である。そして、21世紀における開発ビジョンの実現は、学術的研究と現場での実践との連携を継続的に積み重ねていくことにより達成されるものであることをここに改めて強調したい。

## 参考文献

- 青木憲代(1992) "日本の開発援助におけるW I Dの視点の組み入れ方について—過去の経験と未来への展望." 国際協力研究 10(2):77-85.
- Anderson, L. (1987) "The Classroom Environment Study: Teaching for Learning." *Comparative Education Review* 31(1): 69-87.
- Arends, M. (1992) "Female Labor Force Participation and Earnings in Guatemala." In Psacharopoulos, G. and Tzannatos, Z. eds., *Case Studies on Women's Employment and Pay in Latin America*. World Bank, Washington D.C..
- Arrien, J.B. (1996) *UNESCO en el Desarrollo y en Las Innovaciones de la Educación en Centroamerica*. Oficina de la UNESCO para Centroamerica y Panama, San Jose.
- Ashby, J. A. (1985) "Equity and Discrimination among Children: Schooling Decisions in Rural Nepal." *Comparative Education Review* 29(1): 68-79.
- Asian Development Bank (1994) *Women in Development Issues, Challenges and Strategies in Asia and the Pacific*. Asian Development Bank, Manila.
- ASIES (1997) *Reforma Educativa en Guatemala*. ASIES/PREAL, Guatemala City.
- Asturias de Barrios, L. (1996) *Sistematización de Información sobre Modalidades Educativas Innovadoras en Educación Preprimaria y Primaria Rural en Guatemala*. Ministerio de Educación de la Republica de Guatemala, Guatemala City.
- Bach, R. et al (1985) "Mothers' Influence on Daughters' Orientations toward Education: An Egyptian Case Study." *Comparative Education Review* 29(3): 375-384.
- Baker, V. (1989) "Education for Its Own Sake: The Relevance Dimension in Rural Areas." *Comparative Education Review* 33(4): 507-518.
- Baker, D. P. and Jones, D.P. (1993) "Creating Gender Equality: Cross-National Gender Stratification and Mathematical Performance." *Sociology of Education* 66 (April): 91-103.
- Banerji, Rukmini (1998) "Why Don't Children Complete Primary School? A Case Study of a Low-Income Neighborhood in Delhi." *Advances in Educational Policy* 4: 19-47.

- Becker, G. S. (1964) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Columbia University Press, New York.
- Bellow, R.T. and King, E.M. (1993) "Educating Women: Lessons from Experience." In King, E.M. and Hill, M.A. eds., *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits, and Policies*. Johns Hopkins University Press for the World Bank, Baltimore.
- Benavot, A. (1989) "Education, Gender and Economic Development: A Cross-National Study." *Sociology of Education* 62: 14-32.
- Buchmann, C. and Brakewood, D. (2000) "Labor Structure and School Enrollments in Developing Societies: Thailand and Kenya Compared." *Comparative Education Review* 44(2): 175-202.
- Bustill, I. (1993) "Latin America and the Caribbean." In King, E.M. and Hill, M.A. eds., *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits, and Policies*. Johns Hopkins University Press for the World Bank, Baltimore.
- Carnoy, M. (1996) "Race, Gender, and the Role of Education in Earnings Inequality: An Introduction." *Economics of Education Review* 15(3): 207-212.
- Chapman, D.W. and Snyder, C.W. (1992) "Teacher Training and Teachers' Classroom Behavior." *Advances in Educational Productivity* 2: 195-209.
- Coleman, J.S et al. (1966) *Equality of Educational Opportunity*. US Government Printing Office, Washington, D.C..
- Comisión Consultiva para la Reforma Educativa (2000) *Plan de Gobierno Sector Educación 2000-2004*. Ministerio de Educación de la Republica de Guatemala, Guatemala City.
- Comisión de la paz (1997a) *Acuerdos de paz firmados hasta el 31 de octubre de 1996*. Presidencia de la Republica de Guatemala, Guatemala City.
- Comisión de la paz (1997b) *Acuerdos operativos de paz 29 de Diciembre de 1996*. Presidencia de la Republica de Guatemala, Guatemala City,.
- Comisión Eduquemos a la Niña (1992) *Diagnóstico de la Educación de la Niña*. Centro Editorial Vile, Guatemala City.
- Comisión Paritaria de Reforma Educativa (1998) *Diseño de la Reforma Educativa*. Ministerio de Educación de la Republica de Guatemala, Guatemala City.

- Coyoy, A.T. (1996) *Análisis de Situación de la Educación Maya en Guatemala*. Editorial CHOLSAMAJ, Guatemala City.
- DAC/OECD (1996) *Shaping the 21 Century: The Contribution of Development Co-operation*. A report adopted at the 34<sup>th</sup> High Level Meeting of the DAC in May 1996.
- DAC/OECD (1998a) *DAC Guidelines for Gender Equality and Women's Empowerment in Development Cooperation*. OECD, Paris.
- DAC/OECD (1998b) *DAC Source Book on Concepts and Approaches Linked to Gender Equality*. OECD, Paris.
- Davis, P. K. (1990) *Improving Statistics and Indicators on Women in Guatemala*. Midwest University Consortium for International Activities, Columbus.
- Davison, J. and Kanyuka, M. (1992) "Girls' Participation in Basic Education in Southern Malawi." *Comparative Education Review* 36(4): 446-466.
- Enge, K.I. and Chesterfield, R. (1996) "Bilingual Education and Student Performance in Guatemala." *International Journal of Educational Development* 16(3): 291-302.
- Escobar, A.E. et al. (1990) *El Impacto de la Educación de las Niñas en el Desarrollo Socioeconómico de Guatemala*. Universidad rafael Landívar, Guatemala City.
- Escudero, W. S. and Marchionni, M. (1999) *Household Structure, Gender, and the Economic Determinants of School Attendance in Argentina*. Universidad Nacional de La Plata (an unpublished manuscript), La Plata.
- Evans, A. (1992) "Statistics" in Ostergaard, L. Ed. *Gender and Development: A Practical Guide*. Commission of the European Communities, London.
- Farrell, J.P. and J.B. Oliveira eds. (1993) *Teachers in Developing Countries: Improving Effectiveness and Managing Cost*. World Bank, Washington D.C..
- Farrell, J.P. and Schiefelbein, E. (1985) "Education and Status Attainment in Chile: A Comparative Challenge to the Wisconsin Model of Status Attainment." *Comparative Education Review* 29(4): 490-506.
- Floro, M. and Wolf, J. M. (1990) *The Economic and Social Impacts of Girls' Primary Education in Developing Countries*. USAID, Washington D.C..
- Fuller, B. (1986) "Is Primary School Quality Eroding in the Third World?" *Comparative Education Review* 30(4): 491-509.

- Fuller, B. (1987) "What School Factors Raise Achievement in the Third World?" *Review of Educational Research* 57(3): 255-292.
- Fuller, B. and Snyder, C.W.Jr. (1992) "Teacher Productivity in Sticky Institutions: Curricular and Gender Variation." *Advances in Educational Productivity*.2: 233-250.
- Fuller, B. et al. (1994) "When Girls Learn More than Boys:The Influence of Time in School and Pedagogy in Botswana." *Comparative Education Review* 38(3): 347-376.
- 外務省 (1995) 日本の WID イニシアチブ. 外務省.
- 外務省 (1996) 我が国の政府開発援助-ODA 白書. 国際協力推進協会.
- 外務省 (1997) 我が国の政府開発援助-ODA 白書. 国際協力推進協会.
- 外務省 (1998) 21世紀に向けての ODA 改革懇談会報告書. 外務省.
- 外務省 (1998) 我が国の政府開発援助-ODA 白書. 国際協力推進協会.
- 外務省 (1999) 政府開発援助に関する中期政策. [http:// www. Mofa go.jp/ mofaj/ gaiko/oda/ nenji99/nb.html](http://www.Mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/nenji99/nb.html)
- 外務省経済協力局 (1998) ジェンダーと WID (リーフレット). 外務省.
- 外務省北米第二課 (1996) コモンアジェンダの現状:「地球的展望に立った協力のための共通課題」 外務省.
- García, J.A.Z., et al. (1997) *Diagnostico de la Realidad Educativa de los Pueblos Indigenas y Otros Puelos de Mesoamerica- Informe de Guatemala. Países Bajos, Fundación Regoberta Menchú Tum y UNESCO, Guatemala City.*
- Gerencia de Paz (1998) *Informe de Avances Enero-Junio 1998. Ministerio de Educación de la Republica de Guatemala, Guatemala City.*
- Glewwe, Paul (1997) *How does Schooling of Mothers Improve Child Health? Evidence from Morocco, Living Standards Measurement Study. World Bank Working Paper No.128, Washington D.C..*
- Glick, P. and Sahn, D.E. (2000) "Schooling of Girls and Boys in a West African Country: The Effects of Parental Education, Income and Household Structure." *Economics of Education Review* 19(1): 63-87.
- Hanson, E.M. (1986) *Educational Reform and Administrative Development: The Cases of Columbia and Venezuela. Hoover Institution Press, Stanford.*

- Herz, B. et al. (1991) *Letting Girls Learn*. World Bank Discussion Paper No.133, Washington D.C..
- Heyneman, S.P. and Loxley,W. (1983) "The Effect of Primary School Quality on Academic Achievement across Twenty-nine High and Low-Income Countries." *American Journal of Sociology* 88(6): 1162-1194.
- Hotta, T. (1991) "Japanese Educational Assistance to Developing Countries." *Comparative Education Review* 35(3): 476-490.
- King, E.M. (1996) "Education, Work and Earnings of Peruvian Women." *Economics of Education Review* 15(3): 213-230.
- King, E.M.and Hill, M.A.eds. (1993) *Women's Education in Developing Countries*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- 国連開発計画 (1995) 人間開発報告書. 国際協力出版会.
- 国連開発計画 (1996) 人間開発報告書. 国際協力出版会.
- 国連開発計画 (1998) 人間開発報告書. 国際協力出版会.
- 国際協力事業団 (1991) 分野別 (開発と女性) 援助研究会報告書. 国際協力事業団.
- 国際協力事業団(1994a) 開発と教育分野別援助研究会報告書. 国際協力事業団.
- 国際協力事業団(1994b) 開発と教育分野別援助研究会報告書現状分析資料編. 国際協力事業団.
- 国際協力事業団 (1996a) JICAにおける開発と女性(WID)に関する取り組み. 国際協力事業団.
- 国際協力事業団 (1996b) 国際協力事業団年報 1996. 国際協力事業団.
- 国際協力事業団 (1997) 国際協力事業団年報 1997. 国際協力事業団
- 国際協力事業団 (1998a) 国際協力事業団年報 1998. 国際協力事業団
- 国際協力事業団 (1998b) DAC 新開発戦略援助研究会報告書(第1～4巻). 国際協力事業団.
- 国際協力事業団 (1998c)プロジェクト研究: 教育分野における開発調査ガイドライン. 国際協力事業団.
- 国際協力事業団 (1999) 国際協力事業団年報 1999. 国際協力事業団.
- 国際協力事業団 (2000) 国際協力事業団年報 2000. 国際協力事業団.
- 国際協力事業団企画部 (1995) 教育援助拡充のための提案: 教育援助拡充のためのタスクフォース報告書. 国際協力事業団.
- 国際協力事業団企画部 (1997) 教育援助にかかる基礎研究—基礎教育分野を中心として—報告書. 国際協力事業団.

- 国際協力事業団企画部環境女性課 (1998) JICA におけるジェンダー/開発と女性 (WID) に関する取り組み (リーフレット) . 国際協力事業団.
- 国際協力事業団企画部環境女性課 (2001) グローバルイシュー(環境/ジェンダー・WID/人口・エイズ/教育/貧困/障害/平和構築):1999 年度実績. 国際協力事業団.
- 国際協力事業団企画部環境女性課 教育援助および WID 関連事業実績資料(1995-1998). 国際協力事業団.
- 国際協力事業団国際協力総合研修所 (1997) 研究協力事業に関する総合的事例研究報告書. 国際協力事業団.
- 国際協力事業団国際協力総合研修所 (2000a)人づくり協力事業経験体系化研究 : 職業訓練・職業教育分野報告書. 国際協力事業団.
- 国際協力事業団国際協力総合研修所 (2000b) 人づくり協力事業経験体系化研究高等教育分野報告書. 国際協力事業団.
- 黒田則博他(1999) “国際教育協力派遣専門家に関する一考察—JICA 派遣教育専門家に対するアンケート調査の分析から—.” 国際教育協力論集(2):155-171.
- Lloyd, C. et al. (2000) “The Effects of Primary School Quality on School Dropout Among Kenyan Girls and Boys.” *Comparative Education Review* 44(2): 113-147.
- Lockheed, M.E. et al. (1991) *Improving Primary Education in Developing Countries*. Oxford University Press for the World Bank, Washington D.C..
- McGinn, N. et al. (1979) “Educational Planning as Political Process: Two Case Studies from Latin America.” *Comparative Education Review* 23(2): 218-239.
- Mickelson, R.A. et al. (2001) “Education, Ethnicity, Gender, and Social Transformation in Israel and South Africa.” *Comparative Education Review* 45(1):1-35.
- Ministerio de Educación de la Republica de Guatemala (1996) *Analysis de Situación de la Educación Maya en Guatemala*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Guatemala City.
- Ministerio de Educación de la Republica de Guatemala (1999) *Memoria de Labores 1996-1999*. Guatemala City.
- Ministerio de Educación de la Republica de Guatemala (2000a) *Nivel Primario de Niños Inscripción Inicial por Grado y Edad Correspondiente, por Departamento y Sexo, Según Área y Modalidad 1998*. Guatemala City.



- Ministerio de Educación de la Republica de Guatemala (2000b) Anuario Estadístico de la Educación 1998. Guatemala City.
- Ministerio de Educación de la Republica de Guatemala (2000c) Nivel Primario de Niños:Tasas de promoción, repitencia y decerción por grado, según año 1992-2000. Guatemala City.
- Ministerio de Educación de la Republica de Guatemala (2000d) Propuesta Marco General de la Transformación Curricular y Perfeccionamiento del Recurso Humano (Documento para discusión interna). Guatemala City.
- Ministerio de Educación-SIMAC (1998) Plan Estratégico de la Educación de la Niña 1998-2002. Guatemala City.
- 萱島信子(1999) "国際協力事業団(JICA)の教育協力の現状と課題." 国際教育協力論集 2(1):23-34.
- 文部省学術国際局国際企画課教育文化交流室 (1998) 文部省の ODA: 開発途上国の人づくり等への協力. 文部省.
- Montero-Sieburth, M. (1992) "Models and Practice of Curriculum Change in Developing Countries." *Comparative Education Review* 36(2): 175-193.
- Moser, G. and Tornqvist, A. (1998) *Mainstreaming Gender and Development in the World Bank: Progress and Recommendations*. World Bank, Washington D.C..
- 牟田博光(1998) "教育 ODA の経験と課題." 国際教育協力論集 1 (1):17-30.
- 中園優子(1994) "女性のための開発理論とエンパワメントに関する研究." 比較国際教育 2 :81-90.
- Newman, B. and Bezmalinovic, B. (1991) *Relationship of Primary Education of Girls to Development Indicators in Guatemala: Future Analysis of Data*. USAID, Guatemala City.
- Ng, Y. C. (1992) "Female Labor Force Participation and Gender Earnings Differentials in Argentina." In Psacharopoulos, G. and Tzannatos, Z. eds., *Case Studies on Women's Employment and Pay in Latin America*. World Bank, Washington D.C..
- 西谷佳純 (2000) ジェンダーの平等・女性のエンパワメントガイドライン策定に向けた基礎研究. 国際協力事業団国際協力総合研修所.
- Núñez, G.(1998) *La Iniciativa de la educación de la niña en Guatemala Una Retrospectiva 1991-1997*. Ministerio de Educación de la Republica de Guatemala, Guatemala City.

- Núñez, G. (1999) Diagnóstico del Avance de Acciones en Apoyo a la Educación de la Niña. Ministerio de Educación de la Republica de Guatemala, Guatemala City.
- Oficina Nacional de la Mujer-ONAM (1997) Las obligaciones legislativas a favor de las mujeres derivadas de los Acuerdo de Paz. Proyecto Mujer y Reformas Jurídicas, Guatemala City.
- Ostergaard, L. ed. (1992) Gender and Development. Commision of the European Communities, New York.
- 大津和子(1999)“ザンビアにおける女子教育の阻害要因.” 国際教育協力論集 2(2): 55-68.
- Pagán, J. A. (1988) Gender Differences in Labor Market Decisions in Rural Guatemala. University of Texas-Pan American (an unpublished manuscript), Edinburg.
- Papanek, H. (1985) “Class and Gender in Education-Employment Linkages.” Comparative Education Review 29(3): 317-346.
- Prather, C.J. et al. (1996) Exploring Incentives: Promising Strategies for Improving Girls’ Participation in School. Creative Associates International, Inc. for Advancing Basic Education and Literacy (ABEL) Project, Washington D.C..
- Programa para el Desarrollo Integral de la Población Maya-PRODIPMA (1991) El Acceso de la Mujer Indígena a la Educación: La Educación Escolar de la Mujer Indígena en el Contexto Familiar, en el area k’iche’ de los Departamentos de Quezaltenango y Quiché. Informe Final, Universidad Rafael Landívar, Guatemala City.
- Psacharopoulos, G. (1985) “Returns to Education: Further International Updates and Implications.” Journal of Human Resources 20(4): 584-604.
- Psacharopoulos, G. (1989) “Time Trends of the Returns to Education: Cross-National Evidence.” Economics of Education Review 8(3): 225-231.
- Psacharopoulos, G. (1993) “Ethnicity, Education, and Earnngs in Bolivia and Guatemala.” Comparative Education Review 37 (1): 9-20.
- Psacharopoulos, G. ed. (1994) Indigenous People and Poverty in Latin America. World Bank, Washington D.C.
- Psacharopoulos, G. et al. (1993) “Achievement Evaluation of Colombia’s Escuela Nueva: Is Multigrade the Answer?” Comparative Education Review 37(3): 263-276.
- Psacharopoulos, G. and Tzannatos, Z. (1992) The Case Studies on Women’s Employment and Pay in Latin America. World Bank, Washington D.C..

- Psacharopoulos, G. and Woodhall, M. (1985) *Education for Development*. Oxford University Press for the World Bank, New York.
- Reimers, Fernando (1991) "The Impact of Economic Stabilization and Adjustment on Education in Latin America." *Comparative Education Review* 35(2): 319-353.
- Reynolds, D. ed. (1994) *Advances in School Effectiveness research and Practice*. Pergamon, Oxford.
- Reynolds, D. ed. (1985) *Studying School Effectiveness*. The Falmer Press, London.
- Riddel, A.R. (1997) "Assessing Design for School Effectiveness Research and School Improvement in Development Countries." *Comparative Education Review* 41 (2): 178-204.
- Riddel, A.R. (1989) "An Alternative Study of School Effectiveness in Third World Countries." *Comparative Education Review* 33(4): 178-204.
- Rivarola, M and Fuller, B (1999) "Nicaragua's Experiment to Decentralize Schools: Contrasting Views of Parents, Teachers, and Directors." *Comparative Education Review* 43(4): 489-521.
- Rose, P. and Samarrai, S.A. (2001) "Household Constraints on Schooling by Gender: Empirical Evidence from Ethiopia." *Comparative Education Review* 45(1): 36-63.
- 斎藤泰雄 (1998) 開発途上国の初等教育の「質的改善」をめざす教育援助政策の研究. 平成8年度～9年度科学研究費補助金研究成果報告書.
- 斎藤泰雄 (2000) 開発途上国向けの国際的教育援助プロジェクトの事例的研究—世界銀行の活動を中心に—. 平成10年度～11年度科学研究費補助金研究成果報告書.
- 佐藤由利子(1997) "貧困・W I D援助と日本の経験." *国際協力研究* 13(2):9-24.
- 澤村信英 (1999a) "日本の基礎教育援助の経験と展望—小学校建設計画を中心として—." *国際教育協力論集* 2 (1):75-88.
- 澤村信英 (1999b) "理数科教育分野の国際協力と日本の協力手法に関する予備的考察." *国際教育協力論集* 2 (2):173-181.
- Schiefelbein, E. and Farrell, J. P. (1984) "Education and Occupational Attainment in Chile: The Effects of Educational Quality, Attainment, and Achievement." *American Journal of Education* 92(2): 125-162.
- Schultz, T.P. (1993) "Returns to Women's Education." In King, E.M. and Hill, M.A. eds., *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits, and Policies*. Johns Hopkins University Press for the World Bank, Baltimore.

- Schultz, T. W. (1989) "Investing in People: Schooling in Low Income Countries." *Economics of Education Review* 8 (3): 219-223.
- Secretaria General de Planificación (1996) *Desarrollo Social y Construcción de la Paz: Plan de Acción 1996-2000*. Gobierno de Guatemala, Guatemala City.
- Secretaria de Obras Sociales de la Esposa del Presidnete-SOSEP(1996) *Síntesis de Situación de las mujeres Guatemaltecas*. UNICEF/UNIFEM (an unpublished document), Guatemala City.
- Shrestha, G.M. et al. (1986) "Determinants of Educational Participation in Rural Nepal." *Comparative Education Review* 30(4): 508-531.
- Siphambe,H.K. (2000) "Rates of return to education in Botswana." *Economics of Education Review* 19:291-300.
- Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala (1998) *Guatemala: Los Contrastes del Desarrollo Humano-Edición 1998*. Guatemala City.
- Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala (1999), *Guatemala: el Rostro Rural del Desarrollo Humano-Edición 1999*. Guatemala City.
- Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala (2000) *Guatemala: la Fuerza Incluyente del Desarrollo Humano-Informe de Dessarrollo Humano 2000*. Guatemala City.
- Smith, B.(1992) *El Impact de la Educación de la Niña en el Desarrollo de Guatemala*. Un Informe de la serie de Conferencias, Comisión Eduquemos a la Niña, Guatemala City.
- Solmon, L.C. (1985) "Quality of Education and Economic Growth." *Economics of Education Review* 4(4): 273-290.
- Steele, D. (1994) "Guatemala." In Psacharopoulos, G. and Patrinos, H. A. eds., *Indigenous People and Poverty in Latin America*. World Bank, Washington D.C..
- Stromquist, N. (1995) "Romancing the State: Gender and Power in Education." *Comparative Education Review* 39(4): 423-454.
- Stromquist, N. (1996) "Gender Delusions and Exclusions in Latin America." *Comparative Education Review* 40(4): 404-425.
- Stromquist, N. (1990) "Women and Illiteracy: The Interplay of Gender Subordination and Poverty." *Comparative Education Review* 34(1): 95-111.

- Subbarao, K. and Raney, L. (1993) *Social Gains from Female Education: A Cross-National Study*. World Bank, Washington D.C..
- 杉下恒夫 (1999) “人づくり・国際協力の道.” 国際教育協力論集 2(1):1-8.
- Tatto, M.T. (1999) “Education Reform and State Power in México: The Paradoxes of Decentralization.” *Comparative Education Review* 43(3): 251-282.
- Tietjen, K. (1991) *Educating Girls: Strategies to Increase Access, Persistence, and Achievement*. USAID, Washington D.C..
- 豊田俊雄 (1994) ”「基礎教育」への援助—アフリカの教育開発を中心として—.” 国際協力研究 8(1):12-26.
- 上田啓子 (1995) “文書にみる日本の ODA の教育協力理念の変化.” 国際教育研究紀要 2: 143-159.
- UNDP (2000) *Human Development Report 2000*. Oxford University Press, New York.
- UNESCO (2001) *Education for All: Gender Equality in Non-Formal Basic Education – A Strategic Framework (draft)*. UNESCO, Paris.
- UNESCO (2000) *The Dakar Framework for Action*. UNESCO, Paris.
- UNESCO Institute for Statistics-UIS (2000) *Education for All 2000 Assessment: Statistical Document*. UNESCO, Paris
- UNICEF (1998) *The State of the World's Children 1999*.
- Universidad Rafael Landívar / Instituto Investigaciones Económica y Sociales (1995) *Los Pobres Explican la Pobreza: el Caso de Guatemala*. Universidad Rafael Landívar, Guatemala City.
- Warwick, D. and Jatoi, H. (1994) “Teacher Gender and Student Achievement in Pakistan.” *Comparative Education Review* 38(3): 377-399.
- Windham, D.M. (1992) “The Role of Basic Education in Promoting Development: Aggregate Effects and Marginalized Populations.” *Advances in Educational Productivity* 2: 91-107.
- Wolff, L. et al. (1994) *Improving the Quality of Primary Education in Latin America and the Caribbean: Toward the 21<sup>st</sup> Century*. A World Bank Discussion Paper, Washington D.C..
- World Bank (1990) *Primary Education. A World Bank Policy Paper*, Washington D.C..
- World Bank (1995a) *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review*. Washington D.C..

- World Bank (1995b) *Guatemala Basic Education Strategy: Equity and Efficiency in Education*. Washington D.C..
- World Bank (1995c) *Guatemala: An Assessment of Poverty*. Washington D.C..
- World Bank (1999) *Educational Change in Latin America and Caribbean. A World Bank Strategy Paper*, Washington D.C.
- Yang, H. (1992) "Female Labor Force Participation and Earnings Differentials in Costa Rica." In Psacharopoulos, G. and Tzannatos, Z. eds., *Case Studies on Women's Employment and Pay in Latin America*. World Bank, Washington D.C..
- Yokozeki, Yumiko (1998) "Gender in Education and Development." *Journal of International Cooperation in Education* 1(1): 45-64.
- 吉尾啓介(1999) "文部省における教育協力." *国際教育協力論集* 2(1):9-14.
- Young, K. ed. (1988) *Women and Economic Development: Local, Regional and National Planning Strategies*. Berg Publishers Limited/UNESCO, Oxford.
- Zachariah, M. (1985) "Lumps of Clay and Growing Plants: Dominant Metaphors of the Role of Education in the Third World, 1950-1980." *Comparative Education Review* 29(1):1-21..

# 謝辞

本論文の完成にあたり、多くの方々のお力添えを頂きましたことについて、心から感謝の意を表します。

まず初めに、筆者の指導教官である牟田博光教授に厚くお礼を申し上げます。先生と初めてお会いしたのは、筆者がまだ JICA 国際協力総合研修所調査研究課に勤務していた頃であり、当時、筆者が担当していたアセアン人造り協力のインパクトに関する調査研究に2年に亘りご参加頂き、学術的に高い見地から貴重なご助言を頂きました。同調査研究を通した牟田先生との出会いがなければ、本研究で取り組んだような視点や手法により論文をまとめるきっかけは得られなかったと思います。また、在学期間中においても、筆者が開発協力の実践に度々に亘り携わることを快くご承認下さいましたこと、また、大変有意義なご指導を頂きましたことを心より深く感謝申し上げます。

また、中原凱文教授、赤堀侃司教授、中川正宣教授、前川眞一教授、山岸候彦助教授には、ご多忙のなか本論文をご審査頂き、また、あらゆる専門的見地にたった大変貴重なご指摘を頂戴いたしました。先生方お一人お一人が示して下さいました研究視点は、私の今後の学究的展望の方向性をも導く大変示唆に富んだ意義深いものでありました。ここに、心からお礼と感謝を申し上げます。

さらに、牟田研究室を初めとする人間行動システム専攻の皆様にも大変お世話になり、また、常に暖かい励ましを頂きました。心より感謝申し上げます。とりわけ、上市秀雄氏、栗山直子氏、中島功滋氏、菊田怜子氏、嶋田玲子氏、山中菜詩氏には、論文発表の準備に際して、貴重なご助言、ご助力を頂きまして誠にありがとうございました。

JICA におきましては、国連開発計画マレーシア地域事務所に勤務当時から現在にいたるまで、本当に多くの素晴らしいかけがえのない出会いに恵まれました。筆者を常に暖かくご支援、ご指導して下さいました小樋山覚人材確保支援部長や、橋本栄治アフリカ・中近東・欧州部長をはじめ、企画・評価部三好皓一次長（評価室長兼任）、環境女性課黒澤啓課長、調査研究第一課桑島京子課長、青年海外協力隊事務局国内課篠崎昌泰課長代理、田中由美子国際協力専門員の他、ここには記しきれない多くの素晴らしい諸先輩ならびに同志に恵まれました。内海成治大阪大学教授（元国際協力専門員）、横関祐見子国際協力専門員には、グアテマラ女子教育に関して案件形成から実施促進にいたるまで、数多くのご指導、ご支援を頂

きました。皆様一人一人との交流からどれほど多くを学ばせていただいたか、そして、研究  
中においては、激励、ご支援の数々にどれほど力づけられたかしれません。

また、複数回に及ぶグアテマラへの派遣に際しては、中南米二課（当時）において、渡  
辺一雄課長（当時）、上島篤志課長代理（当時）、倉科和子職員（当時）、笥克彦課長（当時）、  
河内正浩職員（当時）、甲斐直樹課長、山本美香職員他の暖かい後方支援を頂きました。皆  
様にこの場をお借りして衷心より深く感謝とお礼を申し上げます。

本研究の思索のもととなったグアテマラ女子教育協力を通して出会ったグアテマラの多  
くの素晴らしい友人たちや、同僚として苦楽をともに活動した村田敏雄国際協力専門員、複  
数回の短期派遣にご尽力頂いた有木香織専門家や、田臥彰三所長（当時）、綿引純夫調整員  
（当時）、清水一良書記官（当時）、西山慎二書記官（当時）等をはじめとする現地 JICA 事務  
所並びに大使館関係者の方々に加えて、JICA ワシントン事務所亀井里美職員（当時）や、  
外務本省関係者の方々にも大変お世話になりました。心からお礼を申し上げます。

また、異国において築き上げた数々のかけがえのない出会いは、生涯を通じて私の宝と  
なるでしょう。特に、Licda. Zully Molina, Licda. Gabriela Ñunez, Licda. Beatriz Segura は、初め  
てグアテマラに赴任した当初から今日に至るまで、変わらぬ友情とグアテマラ教育分野に関  
する深い知見で筆者を公私ともに多大に支援して下さいました。ここに、心より深くお礼と  
感謝の気持ちを申し上げる次第です。また、現地教育省の事務所においても、Salay, Virginia,  
Faby, Miguel を初め、多くの仲間から様々なご協力を頂きましたことを心から感謝いたしま  
す。各県のプロジェクト実施チームにおきましては、巡回指導、ワークショップ、セミナー  
の機会を通して、筆者の率直な意見に真摯に耳を傾け、建設的な討論に参加し、また、現地  
調査にあたって多大な助力を提供して下さいましたことに、心より深く感謝いたします。

最後になりましたが、私のこれまでの人生を通して、常に変わる事のない愛情と支援  
を与えてくれた両親に心から深く感謝いたします。特に、論文取り纏めの段階において  
は、本と書類に囲まれた籠りがちな生活が続くなか、母は私のよき相談相手となってくれ、  
運動不足やストレス解消のためにいっしょにウォーキングを楽しみました。家族との何気な  
い日常生活は、論文完成がはるか遠い彼方に思えた余裕のない日々において、本当に大きな  
精神的支えとなりました。両親の存在と支援なくして本論文の完成はなかったでしょう。

以上、ここにお名前を記すことができなかった多くの方々も含めて、皆々様それぞれに、  
言葉では言い尽くせぬ深い感謝の意を表します。本当にありがとうございました。



# 本研究に関わる業績一覧

## I. 学術論文（査読付）

1. 水野敬子（2000）”新開発戦略と 21 世紀に向けての日本の教育協カ—グアテマラ初等教育協力を事例として。” 江南未来総研学術研究会紀要 4:41-55. <第 3,6 章>
2. 水野敬子（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）:35-54.  
<第 2,4,5,6 章>
- 3-1. 水野敬子（2001）”ジェンダーに配慮した初等教育協カ—グアテマラ女子教育パイロットプロジェクトの定量的分析.” 国際協力研究誌 17（1）: 9-22 <第 5,6 章>
- 3-2. Mizuno,Keiko（2002）”Development Cooperation for Primary Education with Gender Consideration—A Quantitative Analysis of the Pilot Projects for Girls’ Education in Guatemala.” Technology and Development 15 <第 5,6 章>

## II. その他の関連論文・報告書

1. Ministerio de Educación（1997）Seminaro Nacional de la Educación de la Niña. UNDP Japan WID Fund/ Ministerio de Educación, Guatemala <第 5 章>
2. Mizuno, Keiko（1997）Summary Report on National Seminar for Girls’ Education. Ministry of Education, Guatemala. <第 5 章>
3. Mizuno, Keiko（1997）Activities for Girls’ Education in Guatemala. JICA/MINEDUC, Guatemala. <第 3,5 章>
4. 水野敬子（1998）グアテマラ女子初等教育協カ総合報告書. 国際協力事業団 <第 3,5,6 章>