

すべての人に教育を、ユネスコの ジェンダー平等教育への取り組み

菅野 琴

≪ キーワード ≫

ジェンダー、教育、ユネスコ、女子・女性教育、人権、開発

≪ 要旨 ≫

ユネスコはその憲章の理念に基づき、基本的人権としての教育という視点から、“すべての人に教育を”（Education for All、EFA）運動を通して女子・女性教育の普及に努めてきた。女子・女性教育は、人権の視点からだけでなく、社会・経済面での効果、開発への貢献という面から、その重要性が認識されてきた。そのような理念、認識に基づき、女子・女性教育は国際社会の民主化の流れ、国際開発協力の枠組みのなかで進められ、様々な国際的取り決めや条約、国際会議の提言、行動計画等で、最優先分野の一つに含められてきた。ダカール世界教育フォーラム（2000）では、6つの目標の一つに、2005年までの初等・中等教育でのジェンダー格差の解消、2015年までに教育におけるジェンダー平等の達成の目標が掲げられた。ユネスコのジェンダー平等教育活動は、ダカールEFA目標達成の一環として、また『国連女子教育の十年イニシアチヴ』への貢献として、実施されている。ジェンダーの視点にたち、ジョムチエンEFA世界教育会議（1990）で強調され、拡大された基礎教育の概念を基盤とし、学校外教育も含めて、幅広く展開されている。本稿では、まず、ユネスコ設立以来の女子・女性教育活動の流れをまとめて検討した後、ダカール世界教育フォーラム後のユネスコのジェンダー平等教育の活動方針、戦略、主な活動を紹介する。結論として、教育におけるジェンダー平等は、相互の尊敬、対話と責任分担にもとづいた男女間の新しいパートナーシップの形成を促し、最終的には、公正、公平で、維持持続可能な21世紀社会をつくるための根幹となる活動であると位置づける。

はじめに

1948年に国連総会で採択された世界人権宣言は、第二次世界大戦後の国際社会の民主化の流れ、国連の活動の基本的考え方を示すものとして、今日まで、国際協力、特に社会開発や人道的活動の行動の準拠枠となってきた。世界人権宣言では教育は基本的人権のひとつと見なされた。第26条はすべての人は、教育を受ける権利があり、無料で、初等教育等の基礎教育が与えられなければならないと明記している。このような考え

方は更にそれ以降の様々な国際的な取り決めや、提言、行動計画等に引き継がれていく。

ユネスコは1946年に第二次世界大戦で荒廃、破壊された世界を、教育、科学、文化の活動を通して、復興し、平和なものにしていこうという理念のもとに国連の専門機関の一つとして造られた。充分で、平等な教育を全ての人に授けることにより、平和の砦を人々の心に築きあげよう、とその憲章序文に謳われている。そのような理念は、設立以来、ユネスコの教育活動の

指針となっている。1960年12月、ユネスコは、教育における差別撤廃条約の設立に成功している。この条約は世界人権宣言の精神にのっとり、教育は、性別を含め、どのような理由でも、差別なく与えられなければならぬとし、そのために政府や関係の機関などの行動を促す。男女が差別なく教育を受けるためには、共学が基本的には奨励されるが、別学であっても、カリキュラム、教師の資格、その他すべての面で学校教育が同じ基準で質的、内容の面でも、同じでなければならないとする。その後、女性に対するすべての差別撤廃条約(1979)をはじめとして、国連や、諸機関の様々な国際会議の決議や提言もあり、ユネスコにとって、女子・女性教育は、基本的人権、権利として、“すべての人に教育を”の枠組みの中で、常に重要な分野のひとつであった。本稿では、ユネスコの女子・女性教育、ジェンダー平等教育への取り組みをグローバルな国際協力活動の文脈の中で紹介していきたい。

1. 人権としての女子・女性教育

ユネスコをはじめとする国連機関の女子・女性教育の取り組みは、教育に対する考え方や、国際社会のあり方、国際協力の理念と実践、女性の地位や役割について的一般的な社会の認識や、意識の変化、或いは、女性自身の意識や行動の変化等を反映しながら、さまざまに変遷を遂げてきた。

第二次世界大戦後の民主化の流れは、世界人権宣言に書かれてあるように、すべての人が、性別や、貧富の差、人種、宗教などにより、いわれのない差別を受けることを否定している。女性は参政権を獲得し、一個の人間、一人の国民、市民として、社会の構成員と憲法上認められようになった。また国家レベルでは、旧植民地の独立により象徴される。旧植民地も、民族の自決、独立の立場から一つの国家として国際社会の構成員の立場を得ていった。

1960年代は特に新独立国家で、国民の教育の一環として、それまで否定されてきた基本的人権としての識字、初等義務教育が強調された。開発の遅れた遠隔地、農村地帯、貧しい地域の人々が主要なターゲットとなった。女子・女性は、その対象になったとしても、学校教育の機会の均等のみを強調したため、積極的な両性間の平等、公平を志向する教育ではなかった。カリキュラム、教育内容や教材も以前からあった性役割分業に強く規定された女性観に基づき、妻として、母

親としての家庭内の役割を上手く果たすため、また、子供の教育のために必要という理由で、女子・女性教育が奨励された。教師や親の意識、行政、共同体の認識もまた、性差別の社会的、文化的側面への視点はなく、開発、発展は“すべての人”に恩恵をもたらすと信じられた。女性もその天職、天から与えられた母として、或いは妻としての地位において、様々な発展の恩恵が受けられると信じられた。教育の普及も経済、技術の発達と同様に一直線的に拡大して進んで行くものと考えられた。女性の開発における立場や、そのネガティブな影響等、女性の特殊な状況への考慮は60年代の時点ではなかった。そのような視点がもたれるようになり、国際社会でも広く論じられるようになるのは、1975年の第一回世界女性会議を経て、80年代に入ろうとする頃からであった。

国連が1975年を国際婦人年と定め、メキシコで第一回世界女性会議が開かれ、1976年から国連女性の10年が始まった。この一連の出来事は、女性問題がグローバルな課題として、初めて公の場で討議される画期的な出来事であった。メキシコ会議では、教育と職業訓練は統合され一分野として、9つある活動分野の一つにふくまれた。採択された活動計画では、教育はまず、人権の問題として捉えられ、雇用の促進、保健・福祉の向上や、開発への貢献という視点から教育の機会の均等が唱えられた。コペンハーゲンで開かれた第二回世界女性会議(1980)では、教育が、雇用、健康とともに3つのサブテーマに入れられ、優先行動分野として討議された。ここに至り、初めて、教育における性差別の社会文化的側面、その根源的原因にも注意が向けられ、意識のレベルでの変革の必要性が世界会議で論じられた。教育機会の均等だけではなく、伝統的男女役割のステレオ・タイプ化をなくし、女性の積極的な社会参加を進めるような教育が求められた。自然科学・工学等、女性の進出の少ない分野で男女格差をなくすため、女子が何の不利益、障害もなく入れるように提言した。暴力否定の教育も、女性の視点から論じられ、そのための教育も行動計画に含まれた。以後、女性と教育の問題は常に、関連の国際会議の討議に盛り込まれるようになった。

2. 教育と開発

教育の社会経済開発に果たす役割は、昨今よく語られるが、実は、60年代半ばの早い時期から、教育の重

要性は開発関係の諸機関では認識されていた。特に多くの旧植民地が独立するにあたり、教育は、国家形成の過程で、国民意識の覚醒とともに、自立の為の産業・経済発展、社会開発との関連で、単に人権としてのみではなく、その社会、経済、文化面での広い貢献を期待された。ユネスコと国連開発計画(UNDP)は、1960年からはじまった“第一次国連開発の10年”の枠組みの中で、1966年、実験的世界識字事業に着手した。この事業は、識字と社会・経済発展を結びつけ、貧困撲滅を目指した画期的なものだった。11カ国が参加し、プログラム最盛期の1971年には約25万人の特に貧困層の人々がこの事業に参加したといわれる。しかし、結果的には、期待された効果を決められた事業期間内に達成できず、グローバルな運動に発展することなくおわった。教育の社会・経済的効果、さらに貧困の減少は時間を要し、多くは世代を超えて結果が現れるものである。親を説得し、子供を学校に行かせ、文字の読み書き、技術を学ばせ、仕事を得て、或いは農作業が効率よく行われるようになり、経済的に向上するには、教育を受けた子供が成長するまで待たなければならない。成人教育からの効果も、数年単位の比較的短い時間に期待するのは、非現実的な要求であった。原因は、それ以外にもあった。一つには国により、また、同じ国の中でも、地域によって、社会・文化・経済的条件が違い、世界にアピールできる一つのモデルの提示が出来なかったこと、また、1960年代の人口爆発、急激な経済・技術そして社会の変化に教育が追いついていけなかつたことがあげられる。また、1960年代、技術革新による社会経済発展が、人々にバラ色の将来を約束した時代、社会は教育に即効・特効薬のインパクトを期待し、教育の普及・向上が、直接、すぐに社会・経済発展に結びつくと信じられていた。社会のさまざまな違い(ジェンダーも含め)、文化的、歴史的条件など、社会の表面下にある潜在的要因が考慮にいれられていなかつた。実験的世界識字事業は結局それらの過大な、或いは非現実的な期待に応えられず、1970年半ばに終焉する。

1970年代はこれまでの一直線的な開発・発展への信仰に疑問が投げかけられ始めた時代であった。バラ色の将来を保証したはずの技術革新や、開発が必ずしも人々の福祉や、厚生にプラスになるとは限らず、むしろネガティヴな側面があることが認識され、開発に関するさまざまな問題が提起された。同じ頃、教育の分

野でも、既成の教育やその制度に疑問が出され、新しい考え方があらわれた。イヴァン・イリッチの“脱学校”¹が叫ばれ、パウロ・フレールは弱者のためのエンパワーメントの識字教育を提唱した²。前者は制度としての学校教育への疑問をなげかけ、学校の外の広い実社会に、より効果的な教育環境があるとみなした。後者は、識字が人間の意識をかえ、自己の存在の肯定、人間としての尊厳の自覚を促す効果をもつことに注目する。従って、識字は、人々の権力への盲従を許さず、政治的に完全に中立なものではありえない、と言及した³。識字や教育が、その内容のためにではなく、それ自身に意識の覚醒、エンパワーメントに効果があることを見抜いたのである。この頃、開発は、先進国の発展モデルに追いつくため、北から南へ与えられる“援助”に疑問がはさまれ、より公正で、公平な世界を構築するための国際協力という考え方へ移行しはじめた。途上国間技術協力、南南協力という国際協力の様式がでてくるのもこのころである。個別の民族文化の特殊性、土着の技術にも目が向けられるようになる。いわゆる西欧近代化発展モデル信仰の終焉であった。開発が、強者の論理に基づくものから、弱者への視点を含むものへと軌道が修正されていったのである。その視点から考えると、70年代半ばに『国連女性と開発の10年』が始まったのも、偶然の一一致ではない。70年という時代背景があつてのことだったといえよう。

1980年代に入ると、開発・発展への疑問の提起から、現実的なアセスメントや評価にもとづき、より具体的に開発、国際協力の問題が提示され、受益者側のニーズアセスメントや住民参加型事業が強調されるようになった。外からのモデル、それがその国や地域で成功したものであったとしても、違う国にそれをそのまま適応することは失敗につながる。プロジェクト実施地域、対象となる村落や人々の事情・状況にあった活動でなければ、実質的な効果はあがらないし、期待された成果もでないという認識が広まった。

教育の分野では、第二次世界大戦後、アフリカ、アジアの新興独立国の教育普及計画指針であるアジアアベバ及びカラチプランは1980年までに初等教育完全実施や、非識字の撲滅をアフリカ、アジアを目指したが、その両方の地域で目標達成することが出来なかつた。60年代から、サハラ以南アフリカ以外では着実に伸びてきた就学率が、頭打ち状態になり、それと同時

に、地域格差が顕著になってきた。サハラ以南アフリカでは、初等教育就学率が伸びないだけでなく、場所によっては、減少したところもあった。このことは、地域差や、村落、対象人口の特殊性を考えず、一般的、また画一的に作られ執行された学校教育政策や政府主導、或いは開発援助機関主導のトップ・ダウン形式の教育事業では、あるところまでは成功を収められるが、それではカバーしきれなかった残りの部分は、同じような方法では無理だということである。つまり彼らは通常の学校を媒体とした教育では、到底すくいきれない人口グループなのである。その多くが女性・女子であることはいうまでもない。女子・女性教育の難しさは問題が教育以外のところ、親の意識、社会・文化的規範などにもあることである。学校の数、教師数、アクセスを増やしても、親が娘を学校に送るとは限らないのである。アフリカ・南アジアに多く見られる、幼児結婚の慣習、女子が受け持つ家事手伝い、水汲みや、子守りなど、具体的に、女子の就学を阻む障害は依然として多い。また、親の意識の中で、いずれ他家へ嫁に行く娘への教育投資は無駄と見ることも多い。貧しい家庭で、限られた経済力で、投資するとすれば、親は直接見返りの大きい男の子に教育を受けさせる。それなくとも、男の子は、父親の後継者として、家族や社会の中で常に優位な立場にいる。

結局、アジスアベバ及びカラチプランで、1980年までにアフリカ、アジアで達成されるはずだった初等教育完全実施や、非識字の撲滅は、ジョムティエンで更に2000年まで延長され、ダカールで、再再度、2015年まで引き延ばされた。

3. ジョムティエンからダカールへ

——EFA (Education for All) 運動

1990年3月、タイのジョムティエンで開かれた世界教育会議は、教育大臣を中心として、世界各国の教育界関係者、非政府組織、各国援助機関、国連組織、世界銀行や各地域の開発銀行が参加した、画期的なものであった。権利としての教育が再確認され、“すべての人に教育を”という世界宣言が決議された。その宣言の第一条では、“すべての人——子供、青年、大人——に彼らの基礎的学習ニーズを満たす教育機会を与えられなければならない”とし、また、第3条では、基礎教育がすべての人に均等に、そして、満足な学習レベルを達成するように、その機会が与えられなければ

ばならないと宣言した。ジョムティエン宣言で注目されなければいけないのは、ただ単に非識字者を一括して、その減少の為の政策実施を主張しているだけではなく、非識字問題の分析から、ジェンダー格差という視点を持って、見ていく点である。そして、女子・女性のための教育が、“すべての人に教育を”の目的達成のために緊急に、最優先にされなければならないと宣言は明記した。一般に就学率や、識字率は高くなればなるほど、上昇は鈍ってくる。最後までターゲットとして残っているのは、今までのやりかたでは、カバーできなかつたり、解決しない問題をもったグループである。少数民族、貧困家庭、その他様々な差別を受けている人々がそのグループにはいるが、その中でも一般的の差別に加え、ジェンダーによる差別を二重に受けれる女性が、もっとも難しいグループであり、従って、その多数を占めている。ジョムティエン会議では、そのことに注目し、女子・女性の教育へのアクセスだけではなく、質的向上、及び、すべての女子・女性の積極的な教育への参加を阻む障害の撤去に特別な注意を払うべきとしている。質的向上とは単に、より良い質の教育と言う意味だけではなく、女子・女性の生活に適合した、また、教育を受けた後、そこで得た知識や技術が具体的に生活向上、ひいては彼女たちの社会経済的地位の向上、意識の覚醒に役立つような教育のこととをさす。親たちも、意識の覚醒はともかくとしても、家庭生活、経済・生産活動に役に立つような教育でなければ、子供、特に女子に教育投資をする事はない。女子が家庭外で教育を受けるために、親はまた、学校に安全性と文化的配慮を望む。女性教員の増加、女性のための収入に結びついた学校外教育などは80年代から言われたが、ジョムティエン会議後、特に強調された。90年代に開かれた世界会議、例えば、カイロ人口と開発国際会議(1994)、コペンハーゲン社会開発世界サミット(1995)、ユネスコ第5回国際成人教育会議(1997)などでも、女子・女性のための教育、ジェンダー平等教育は高い優先順位に持つていかれるようになった。

1995年の北京会議では、教育は、職業訓練とともに、12の重要な分野の中、二番目に重要な分野として各国政府、ユネスコを含めた国際機関に具体的な行動計画提言が示された。教育への平等なアクセスのためには、それを阻んでいる様々なバリアーの撤廃とともに、2000年まで少なくとも80%の児童の初等教育へのアクセスと修了を確保し、2005年までに初等、中等教

表 地域別に見た成人識字率（15才以上人口）男女別 1970、1990、2000
ESTIMATED ADULT LITERACY RATES (population aged 15+) BY GENDER 1970,1990 AND 2000

	1970						1990						2000					
	識字率 Literacy rates %			GPI (F/M)	ジェンダー・ ギャップ Gender- gap (M-F)	識字率 Literacy rates %			GPI (F/M)	ジェンダー・ ギャップ Gender- gap (M-F)	識字率 Literacy rates %			GPI (F/M)	ジェンダー・ ギャップ Gender- gap (M-F)			
	合計 Total	男 Male	女 Female			合計 Total	男 Male	女 Female			合計 Total	男 Male	女 Female					
世界合計 World total	63	71	55	0.77	16	75	82	68	0.84	13	79	85	74	0.87	11			
開発途上国 Developing countries of which:	47	59	35	0.59	24	67	76	57	0.76	18	73	81	66	0.81	15			
サハラ以南アフリカ Sub-Saharan Africa	29	39	19	0.49	20	50	60	41	0.68	19	61	69	54	0.78	15			
アラブ諸国 Arab states	29	44	15	0.34	29	51	65	37	0.57	28	62	73	50	0.68	23			
ラテン・アメリカ /カリブ地域 Latin America /Caribbean	74	78	70	0.90	8	85	86	83	0.96	3	88	89	88	0.98	2			
東アジア/オセアニア Eastern Asia/Oceania	56	70	42	0.60	28	79	88	71	0.81	17	86	92	80	0.86	13			
南アジア Sothern Asia	32	45	18	0.40	27	48	60	35	0.58	25	56	67	44	0.66	23			
最貧困 Least developed countries	27	39	16	0.41	23	43	54	32	0.59	22	51	61	41	0.67	20			

Source:Estimates and Projections by the UIS,2000 assessment

育においてジェンダー格差を無くし、2015年までに初等教育の完全な普及を目指すと明記した。また、機能的識字や、生活に必要な技術の獲得を含め、女性の識字率を1990年のレベルの倍の上昇をめざすとした。特にユネスコに対しては、ジェンダー平等教育の進捗状況の評価、開発途上国への技術援助、女子・女性教育推進国際キャンペーン、女子・女性の基礎教育のための充分な資源の確保などの提言をしている。

ユネスコはジョムティエン後、“すべての人に教育を”(Education for All、以下 EFAと略す)の運動を関連の国連諸機関をリードしながら、展開してきた。アジア太平洋地域では、アジア・パシフィック EFA プログラム(APPEAL)がつくられ、識字、初等教育完全普及、生涯教育の3つの分野で活動が行われた。APPEALは、コミュニティーラーニングセンター等を中心とした、ノン・フォーマル(学校外)教育で大きな成果をあげてきている。女子・女性教育は、分離された活動分野ではなく、どんな分野でも最優先のターゲットグループとされた。これはこの時期、ユネスコの女性に関する活動の政策が、女性関連活動のゲットー化を阻止する為、女性関連事業を一般活動の中に取り込むことを促したことにもよる⁴。但し、識字

や初等教育完全普及の事業で、最大の対象は女子・女性であり、その意味でジェンダーの側面を意識せずに、或いは、女子・女性を特にターゲットにすることなく有効な活動を展開することは出来ない。具体的な活動では、女性のための識字教育のマニュアル、識字読本の作成、女性教員の養成及び研修等、女子・女性に焦点を当てた活動が続けられた。

ジョムティエン世界教育会議はその結論で90年代終わりに、“すべての人に教育を”の目的達成のための各国の政策執行状況の調査検討、報告することに合意した。そのためには各国の統計資料などをもとにして、ユネスコ統計局は、“EFA2000 アセスメント”⁵をまとめた。この報告書は、ジョムティエン後の基礎教育のグローバルな実態をまとめたもので、ダカール会議の資料として提出された。結論として、“アセスメント”は、ジョムティエン以後、各国政府、非政府組織、開発援助・国連諸機関などの努力にも関わらず、満足できる成果はあがっていないとしている。たとえば、(1) 1億1300万人以上の子供たちが初等教育を受けている。そのうち6割が女子である。ジョムティエンでも、約1億人の子供といわれ、60%が女子であることは変わりがない。(2) 世界の成人非識字人口は、

8億8千万人、そのうちの3分の2は女性。ジョムティエン会議の時点では9億6千万人と言われた。約8千万人の減少はあるが、女性の割合は3分の2で変わらない。(3)世界の成人識字率は男性85%、女性74%。但し、開発途上国だけ見ると、男性81%、女性66%、さらに、最貧国では、男性61%、女性41%と減少する。ジョムティエン会議の時点、1990年では、世界全体の男性識字率82%、女性68%、途上国では、男性76%、女性57%、最貧国では、ぐっと低くなり、男性54%、女性32%であった。識字では、成果が見られたが、男女の格差は依然として大きい。(表 地域別に見た成人識字率)また、識字率は、地域間格差、開発のレベル、経済力の差が大きく影響を及ぼしている。サハラ以南アフリカ、南アジアの識字率は依然として、世界の中でも最下位をしめる。また、アラブ地域では、ジェンダー格差が、南アジア(2000年で23パーセンテージ・ポイント)とともに大きい。1990年では、28ポイントのジェンダー格差があり、2000年では男性の識字率が73%、女性は50%で、格差は23ポイントと男女差は依然として開いたままだ。これらの地域での女子・女性教育の遅れが、EFAの目的達成の第一の障害であることは明確な事実である。

このような背景で、セネガルの首都ダカールで、世界教育フォーラムが2000年4月に開かれた。教育大臣や各国代表、教育関係者、援助機関、非政府組織が集まり、ユネスコ、ユニセフ、世界銀行、国連開発計画、国連人口基金のEFA参加組織が核となり、松浦ユネスコ事務局長が議長として、会議が進行された。ダカール世界教育フォーラムは、ジョムティエンの10年後の評価もあるが、上記のような未だに満足のいかない教育発展状況の中で、各国——未だに多くの問題を抱える開発途上国、援助協力をする先進国、残されたギャップを埋めるべく最後のプッシュを必要とする中進国——の再度のEFAへのコミットメントを確認するプロセスでもあった。ダカールでは、EFA達成のため、教育におけるジェンダー格差の排除を含めた6つのゴールが決められた。

1. 幼児教育の拡大と向上、特にもっとも弱い不利な立場にある子供達に焦点を当てる。
2. 2015年までに、すべての子供達、特に女子、困難な状況にある子供、少数民族の子供達に注意を払いつつ、良質な初等義務教育の完全普及を達成する。
3. 青年、成人の学習ニーズを、地域の特殊性を配慮

した適切な学習、生活に結びついた技能習得の要素を含んだ教育プログラムを通して満たす。

4. 2015年までに、成人識字率の50%増加。特に女性に配慮し、基礎教育、成人向け継続教育への均等なアクセスを確保する。
5. 初等、中等教育におけるジェンダー格差を2005年までなくし、2015年までに、教育(全体)におけるジェンダー平等を達成する。女子の基礎教育への充分で、平等なアクセスを確保し、彼女らが質の高い基礎教育学力を持てるようにする。
6. すべての面で教育の質の向上を促し、具体的で、結果が数値で測定できる学習、特に識字、基本的計算力、基本的生活技能をすべての人が取得出来るようにする。

ダカール会議に参加した各國政府、非政府組織、国連機関は、これらの目標を含む宣言に合意し、その達成のために、各國は遅くとも2002年末までに、国別EFA活動計画を作ることを決めた。ユネスコはEFA、ダカールフォローアップのリード・エージェンシーとして、各國、諸機関の調整役を果たすとともに、国連の教育専門機関として、各國の計画作成の内容面での技術的支援をおこなう。また、各國計画作成の進み具合の把握と2002年の期限までに各國の計画が完成するよう奨励している。ジェンダー平等教育関係では、6つのダカール目標のうち、5番目のジェンダーに焦点を宛てた目標のほか、2番の初等教育完全実施と、4番の識字達成が、特に女子・女性と関係がある。5番目のジェンダー関連の目標は、北京会議行動計画と、国連ミレニアム開発目標にも含まれられた、2005年初等・中等教育におけるジェンダー格差解消とも符合する。また、教育全体でのジェンダー平等を2015年という時間的制限を明記して目標の中に入れたことは、ただ単に格差の解消だけがジェンダー平等ではないと示している点で重要である。

4. 国連女子教育イニシアチヴ(UNGEI)

ダカール会議では、開会の挨拶の中で、アナン国連事務局長が、女子教育の重要性、緊急性に触れながら、「国連女子教育の十年イニシアチヴ」(A Ten-Year United Nations Girls' Education Initiative、略してUNGEI)を発表した。UNGEIは、ユニセフがリード、調整役を果たし、関連事業の多いユネスコ、世界銀行と共に協力しながら推進していく、国連全体のアプ

ローチと定義される。UNGEIは参加する13の国連諸機関⁶が一緒になって行う共同事業ではない。女子教育の重要性を理解し、その普及、質的向上に力をいれ、つまり、UNGEIの目的に賛同する国に対し、諸機関が自分たちの専門としている分野の活動を通してその目的の達成のために支援していく“枠組み”と言える。UNGEIは次の5つの戦略的目的をかかげている。

1. 女子教育に対する政治的、資源的コミットメントの構築。
2. 就学、卒業に於けるジェンダー格差解消。
3. 教育制度に於けるジェンダーバイアスの排除。
4. 紛争地域、自然災害、外部からの衝撃などで被害を受けた地域での女子教育の支援。
5. 女子の就学を制限するような社会・文化的差別の撤廃。

UNGEIの基本的立場は、女子教育活動の主導権は国が取るべきとし、国の、特にトップレベルのコミットメントを強調する。それはジェンダーメインストリーム化、国の教育行政に於ける女子教育の確立・強化のために必要な条件とみなされる。それは様々な過去の経験からの教訓をもとにした立場である。例えば、ある事業や活動がどんなに成功しても、単に一つの個別の成功例として位置づけられ、国全体として女子教育普及、ジェンダー格差解消という大きな流れにはならないことが多い。また、途上国の多くの国では、教育予算が限られている上に、そのなかでも女子教育が独立した費目としては入らないことが多い。従って、女子教育政策が作られ、女子・女性教育課が設けられたとしても、それが実施でき、或いは機能するに足る人的・物的・財政的資源も充分になく、結局は政府のリップサービスになってしまうことが多い。いわゆる“政策の蒸発症候”である。これらの経験から学んだことは、女子教育の普及には結局、国の、或いは関連行政のトップレベルの“やる気”が不可欠だということである。しかもそれは予算や人的・物的資源に裏付けられたコミットメントでなければならない。UNGEIはまた、EFAの目標は、女子の就学なしには達成出来ないという認識を持っている。それは、また世界の人口の半分の潜在能力を有効に使うことなくして、開発は成し遂げられず、貧困解消も出来ない、という命題にも合致する。そして、それは、女の子にとって良い教育、適合性のある質の高い教育は、男の子にとっても有益なものであるという確信にも基づく。

ユニセフはUNGEIに賛同する国々でユネスコや、前述の国連諸機関などとともに、女子教育普及質の向上を推し進めるべく、ワークショップを開いたり、各国の政策作り、人材養成研修などの活動を支援している。例えば、UNGEIを初めて大統領レベルで合意したエジプトでは、2000年10月にUNGEI開始のワークショップを開き、ユネスコ・カイロ事務所が、女子教育現状分析調査報告書を発表、貢献した。また、バングラデシュでも、ユネスコ・ダッカ事務所が同じような調査報告書を作り、ユニセフの現地事務所と連携して、女子教育普及活動に協力している。

本部レベルでは、ニューヨークにあるユニセフ本部がタスク・フォースをつくり、参加諸機関と毎月連絡会議を持って活動調整にあたっている。共同事業としては、2002年1月にパリユネスコ本部で、ヨーロッパ各国援助機関と、更には6月ジュネーヴのILO本部で非政府組織との連携を強める目的で会議を開いた。1月パリでの会議では、参加した各国援助機関と国連機関の得意な分野をお互いに確認しあい、協力関係の調整を図った。6月のジュネーヴでは、非政府機関の参加者が、国連諸機関、世界銀行などの最高責任長に対し、更なる女子教育への活動・支援強化を訴えた声明を結論として出した。ユニセフと参加諸機関の共同活動は、UNGEIのパンフレット作成等の広報活動が多い。最近の主な活動としては、2002年5月、子供のための国連特別総会（通称、子供サミット）で、ユネスコ・ユニセフは“EFA：ジェンダー平等の達成”と題する非公式セッションを共催した。ユネスコ教育局長ジョン・ダニエルが議長を務め、ヘーフキン・オランダ開発援助大臣（当時）、ムバラク・エジプト大統領夫人、ヨシ・インド人材開発大臣、マクガヴァン上院議員／WFP親善大使、ランフェル世界銀行副頭取、アナン国連事務局長夫人、ロベールフロイドユニセフ事務次長等、高いレベルの参加者が女子教育の重要性について述べ、現場での経験を発表した。その後、子供の参加者を中心に質疑応答があった。子供たちから單刀直入な質問、意見がだされた。たとえば、教育を広めるのに、つまり良いことをするのに何故、そんなに時間がかかるのという南アメリカの小学生がいたり、男の子も女子教育の普及に参加すべきというアジアの青年からの発言もあった。アフガニスタンの女の子は、国連は女子教育に何をしてくれるのか、と訴えた。子供たちの質問は単純な故に本質を突いた、問題の核心に

触れたもので、聴衆からの大きな反響があった。

5. ユネスコの UNGEIへの取り組み

ユネスコ教育局は、ダカール直後、EFA、UNGEI のフォローアップとして、まず、ダカール・ゴール5番、及び女子・女性教育に対するユネスコの立場、その活動方針を明らかにすべく、“基礎教育におけるジェンダー平等：その戦略的枠組み”⁷と題する文書を作る作業に着手した。まず、基礎教育部内で枠組みを設定をした後、専門家、ユネスコや、他の機関のジェンダー専門担当官からの様々な問題点、将来の課題、戦略についての提言を得た。ユニセフがリードを取るUNGEIのアプローチは女子教育を女子の学校教育に焦点をあてるが、ユネスコの場合、女子だけでなく、女性、男の子や、男性をも対象に含めた、ジェンダーの視点、そして、ノン・フォーマル（学校外）教育、自主性、自発的な側面を強調する学習 “learning” の概念、特に生涯教育を強調する。ジェンダーの視点とは、男女は性別だけではなく、社会・文化・歴史的に規定された関係であるという立場から、それを変えるには、女性だけではなく、男性、社会全体も対象にし、広く男女共同参画型教育を求める。それは男女の教育機会の均等、学校教育へのアクセス、質の向上だけを目指すものではない。対等なパートナーとして、男女がお互いに尊敬、尊重しあい、責任を分かち合い、対話に基づいた、公平なジェンダー関係を構築していくような教育の普及を目指す。当然、教育を通した女性のエンパワーメントの要素も含まれる。このような立場から、格差を無くす均等という意味合いの強い、“equity”と、ジェンダー間の平等な関係を強調する“equality”という言葉は区別して使う。この二つは、しかしながら、相対するものではなく、むしろ相互に補完しあうものと見たほうが良いだろう。格差がある限り平等はないし、不平等がある限り、格差はなくならない。しかし、数値の面での格差がなくなったとしても、教育、社会、経済における不平等は依然としてある。多くの先進国や、アジアの中進国などにもその例は多く見られる。識字は勿論、初等・中等教育、及び大学、高等教育への進学率などで男女差がない、あるいは差の少ない国でも、職業教育、高等教育、特に大学での専攻分野、その後の進路選択、キャリア、社会での地位となると、男女の差が、次第に著しくなる。

ここで、留意しなければならないのは、女性は均一

なグループではなく、開発途上国などでは、極端な“ねじれ現象”が見られることだ。途上国では、貧困層の教育を受けられない女性がいる一方で、少数のエリート女性の教育、社会での地位は、男性に引けを取らない。女子の高等教育が、限られたエリート女性のみに可能な開発途上国の場合、数は少ないが、彼女らの家族・親族の社会的地位や、経済的優位性により、社会・文化的制約から比較的の自由である。たとえ、彼女達が、有力者や、かつての権力者の娘や、妻として、つまり二番手として、登場するにしても、また、彼女たちの成功が、家事や育児などを引き受ける下層の女性達の労働の上に成り立っているにしても。一方、多くの人々が自由に高等教育を受けられるところでは、高等教育の大衆化で、ジェンダー役割意識の変化が起きる前に、女子の進学率が上がった、ともいえるのではないだろうか。日本などはその例であるが、欧米先進国でも、自然科学、理工科系などでは、程度の差はあっても、女子が少ない傾向は見られる。

ユネスコのジェンダー平等教育の指針として、もう一つの大事な点は前述のように“学習者中心”的教育である。それはエドガー・ファウレが議長を務めた国際教育開発委員会（略してファウレ委員会と呼ばれる。）⁸から、ジャック・ドロールの21世紀の教育国際委員会（ドロール委員会と呼ばれる。）⁹へと受け継がれ、発展していく教育観である。また、それはEFA、特にジョムティエンで強調された、基礎的学習ニーズ（基礎教育はそれを満たすものと規定された）という概念の土台でもある。ファウレ委員会の報告書は、画一的で、硬直した学校中心の教育は時代遅れであり、一直線的な教育の量的拡大から質的向上を遂げるべき時代に来ている。そして、“学習社会”（Learning Society）という概念を提示した。単なる知識の伝達、再生産、暗記と模倣による教育から脱皮して、新しい革新的な教育、多様性のある教育を提言した。

一方、ドロール委員会は学習者の自発性を重視し、学習とは自分自身、その存在を知り、生涯を通して学びつづける能力を身に着け、他者とともによりよく生きるためにどうすればよいかということを学ぶ過程、行為をいう¹⁰。更に学習を通じて、人間は、批判し行動する能力を得て、社会を変えていく担い手となる、とも言う。ジョムティエン以降、それに加え、教育は学校に行く年齢とは関係なく、生まれてから、一生続けるものだという考え方から、生涯学習、Life-long

learning という概念も強調されるようになった。これは、継続教育よりも更に拡大されたもので、生まれた時から始まる。人間が一生をとおして、その能力、可能性を最大限に發揮するための教育である。21世紀の高度な技術発展を遂げた社会では、新しい知識、技術を生涯を通じて学んでいかねばならない。基礎教育、ドロールの言う学習が、学ぶことを学ぶ、と言う点を強調するのは、このためでもある。

学校外教育は、ノン・フォーマル教育とも呼ばれる。柔軟で、開放的なシステムと、地域文化への適合性を特徴とする。それは上記のような学校教育の限界を超えるもの、補完するものとしてでてきた。しかし、それだけではなく、特に開発途上国の女性や、少数民族にとっては、それが教育を受けるための唯一可能な方法である場合が多い。ノン・フォーマル教育は、しばしば、成人識字とか、継続教育と混乱して捉えられたり、また学校教育が受けられない人々を対象とした質の劣る、第二のシステムと見られることが多い。確かにノン・フォーマル教育は、今まで、教育政策の中でもきちんと位置付けられないまま、教育省だけではなく、それ以外の省庁、例えば、農業水産省、労働省、開発や女性に関連した省、非政府組織、開発援助機関などが、各自別々に企画・計画から、カリキュラム作成、教師研修、教材開発まで行っていた。教師の基準もなく、その地位も学校の教師より低く見られるために、資格のない、適切な指導を受けていない人が、教えたりする事が多い。また、資格を得ると、地位も高く、収入も良いフォーマル・学校教育に移る教師も多い。それらの理由で、ノン・フォーマル教育は、内容、質の差があり、フォーマル・学校教育との連携、調整が取れない。学習者が、事情が許すようになり、学校に戻ろうとしても出来ない、また、ノン・フォーマル教育で学んだ後、更に、その上の知識、技術を得ようとしてフォーマル・学校教育に進学したくても出来ない、といった問題もある。ノン・フォーマル学校外教育が、フォーマル・学校教育と同等、対等の質・基準をもち、二つの教育サブシステムの間を行き来できるような、いわゆるイクイヴァレンシーのプログラム等も奨励すべきであろう。ユネスコは、女子・女性、マイノリティーのための教育も念頭におき、ノン・フォーマル（学校外）教育とフォーマル・学校教育との連結、二つの教育サブシステムの統合を提唱している。

アフリカ、ギニアの、いわゆるセカンド・チャンス・

スクールはしばしばこの良い例としてあげられる。この“学校”は、貧しい上に、親の理解もなく学校に通えない、或いは、学校を辞めざるを得なかった子供たちのために作られた、教育省のノン・フォーマル学校外教育事業である。3ヶ月の識字や簡単な計算、生活に必要な技能などの基本的、初步の基礎教育を受けた後、子供たちは、更に、2つのコースの一つを選んで入る。技能や職業コースか、学校教育へ進むため的一般教育コースである。もちろん普通の学校のように毎日とか、時間が決まっているわけではない。学校側は子供とその家族と、何がしたいのか、どういう時間帯で学校に行けるか、など相談して決める。相談のために学校側から派遣されるのは、定年退職した教師である。この学校で学び、自分でピーナッツの栽培と小売りから始め、辛子を使った虫除けの貯蔵法で、季節と関係なく売ることを考え出し、商売として成功していった女の子の例もあるという。また、土着の絞り染めの技術を学んで、店を出した例もある。どういう技能を修得するか、それが学習者を取り巻く環境に適したものであるかどうかがこのようなプログラムの成否をきめるようだ。

インド・ノラジャスタン州のロック・ジュンビッシュ運動は¹¹、特に思春期の女子のための教育だが、そこでは、共同体、村全体の参加、強い意志がまず条件になっている。そのために事業の責任者は、村の調査、スクールマッピングをするとともに、何度も村の長老や、村の人たちと根気よく相談、交渉を繰り返す。村の合意が得られてはじめて事業が開始する。この事業は村、受益者側の合意をまず最初に取り付けているため、成功した例である。

6. ユネスコのジェンダー平等教育への戦略

ユネスコのジェンダー平等教育は、3つのレベル——政策、調査・研究、教育の現場——で戦略的にアプローチすることを提言する。それは、現在執行中のユネスコ中期事業計画(2002-7)の基礎教育におけるジェンダー平等の活動を行っていく上での支柱となっている。まず、ジェンダー平等政策強化。そのためには、政策担当者の女子・女性教育、ジェンダー平等教育の重要性、必要性の理解、関連の政策作りとその実施が鍵となる。それに加えトップレベルの“やる気”予算の裏づけのあるコミットメントが大きな推進力になる。政策立案の際には広く現場で教育に携わっている人々、

非政府組織や、国際協力プロジェクトの意見や経験を聞き、それを政策に反映することも重要である。

有効で、実現可能な政策をつくり、実施に移していくにはしっかりとした調査・研究が重要な要素になる。ジェンダー平等教育に関する研究は、様々な角度からの分析が望まれるため、学際的性格をおびる。そのための体制づくり、人材養成等の面での強化が必要である。さらに、既存の調査・研究の結果を有効につかうため、データベースも必要だ。統計関係では、性別統計データの整備、ノン・フォーマル教育の統計集計法、各国間のデータの基準の統一も進めていかねばならない。また、より良い政策立案とその実施のためには専門家、研究者、と政策担当者との協議や、共同作業も重要である。

教育の実施のレベルでは、柔軟性を持ち、開かれた教育デリバリーシステムがジェンダー平等教育の目的達成のために望ましい。画一的で固定的な学校教育制度と、第二の選択としてのノン・フォーマル教育の垣根を低くし、出来ればそれをなくし、2つの教育サブシステム間の行き来を自由にするのである。そのためにはノン・フォーマル教育の質をたかめ、教師の研修も奨励し、一定の基準を設けて、学校・フォーマル教育と同等な教育レベルにする一方で、柔軟なシステムを確保する。授業の時間帯も工夫し、労働季節周期に合わせて短期集中型にしたり、逆に時間的余裕をもたせるやり方で、より多くの人が教育を受け易くなる。また、学校教育にノン・フォーマルの要素を入れることも一策であろう。例えば、その地方に古くから伝わる技術、技能、或いは文化活動を取り入れる事で、親たちの学校に対する見方も変わり、子供たちを学校に行かせる意味と価値を見出すだろう。そのためには、フォーマルと、ノン・フォーマル教育両方に通用するような、多面・多角的な教員養成、研修、また、教材開発が必要となる。

ユネスコは現在、執行中の2年計画(2002-3)で、基礎教育を教育分野の最優先分野とし、教育局はダカール目標達成に向けて総力を挙げて取り組んでいる。ジェンダー平等教育では、アフリカ、アジア太平洋、アラブ、ラテンアメリカの地域事務所、とくにジェンダー専門家のいる、あるいはジェンダー関連の活動が盛んな事務所（カイロ、インド等）にジェンダー・フォーカル・ポイントをおき、ユネスコ内でのジェンダー教育活動の調整、政策の一本化、地域間の交流の

促進に努めている。具体的活動の面では、まず、短期的には2002年末までに作られる国別EFA活動計画が充分にジェンダーの視点を反映したものであり、関連の計画が含められているかどうかを確認する。必要であれば技術的援助をしたり、各地域内、或いは地域間の協力活動の支援を促進する。例えば、アフリカでは、ユネスコはFAWE（Forum for African Women Educationalists）と言う非政府組織に各国のジェンダー関係の活動計画の点検を頼み、適切な計画が盛り込まれているかどうか確認してもらっている。また、アジアでは、ジェンダー視点を活動計画にいれてもらうためのガイドラインを作成し、各国に配布した¹²。これはまた、アジア地域以外でも、役に立っている。

更に、ユネスコは、アジア15カ国で、EFAジェンダーフォーカルポイント、つまり、各国のEFA活動計画のジェンダー関連活動の計画の担当責任者、女子・女性教育担当官を結ぶネットワークを作った。国との情報交換、共同活動を通じて、国レベルでのジェンダー平等教育の普及、ダカールジェンダー目標達成を目指す。今年に入り、英国政府の援助機関からの支援を受け、このネットワークの中から選ばれた3カ国の代表が、アフリカのネットワークFAWE（Forum for African Women Educationalists）の活動、経験を学ぶためケニアへ視察に行った。

同じようなEFAジェンダーフォーカルポイントネットワークを西アフリカ、ECOWAS地域（14カ国）にも設立した。

今後は2005年の初等・中等教育におけるジェンダー格差の解消のための具体的活動が中心となる。予定されている活動としては、何故、ある親たちは女子を小・中学校に行かせたくないのか、その根源的理由、原因を家庭での教育、社会化の過程についての研究調査とともに、その対策を考え、親や、共同体、或いは関連の開発事業に携わっている人たちを対象とした研修のためのマニュアル作りと、そのテストなどを行う。また、各国がつくったEFA活動計画のジェンダー部分がどのように活動として実施されていくのか、計画倒れ、リップサービス、政策の蒸発症候とならないように、ネットワークの活動や、モニタリングも続けていかねばならない。基礎教育部では最近、モニタリングをかねて、“基礎教育ジェンダー均等（パリティー）への挑戦：統計レビュー、1990-1998”¹³を出版した。この本は、ジョムティエンからダカールまでの、性別

教育統計をまとめ、分析している。識字、幼児教育、初等教育の入学、就学年数、落第、学校に通えない子供、中学校への進学、就学、中学校と小学校での格差の比較、初等教育教師（女子教員、有資格教員）などの統計が、国別、地域別にまとめられている。また、UNGEI のターゲット国（62）のうちの 60ヶ国は別に国別プロファイルを作り、現状をまとめて見れるように配慮した。この統計レビューは 2 年ごとに改訂される予定である。主な分析の結果をまとめてみよう。

- ジェンダー格差が顕著な西、中央アフリカ地域の国々では、その格差が増加している。
- 初等教育におけるジェンダー格差のパターンは、中等教育になると、より顕著になってくる。
- 開発途上国の大半は女子の教育へのアクセスは男子より低い。特に、西・中央アフリカとイエメンでは、女子の入学率は男子の 4 分の 3 か、それ以下である。これらの国は男子も含め一般に学校へのアクセスは低く、国民一人あたりの GDP も最低のカテゴリーに入る。また、それらの国では、HIV / AIDS の感染度も高い。
- 統計データがある国の中でも女子は、いったん学校に入っても、男子より学校に残る時間は短い。特にサハラ以南アフリカ、イエメンと、南アフリカの幾つかの国でその傾向がつよい。
- 男子が女子に比べ学校へ行かない国がラテン・アメリカ、カリブ海地域に顕著に見られる。南アフリカ地域でもこの傾向が幾つかの国にみられる。男子が、現金収入のある仕事について、家畜の世話をするためにあろう。
- 1990 年にくらべ、ほとんどの国で、初等教育でのジェンダー均等が進んだ。著しく進んだギニア、モリタニア、ベニン、チャド、マリは、90 年に格差が非常に大きかった国である。
- 初等教育レベルで、女子の学校に残る割合は大多数の国でふえたが、まだ多くの国、特にサハラ以南アフリカでは女子のドロップアウトが多い。しかし、一般に女子は入学率より、学校に残る（サヴァイバル）率のほうが高い。（いったん入学すれば、学校に残る可能性は高くなる、と解釈できる。）
- 中学への進学は多くの国で未だに女子には不利であるが、女子の初等教育への就学率より、中学へ

の進学率のほうがまだ、良い傾向にある。（女子で小学校を修了できるのは、それだけ恵まれているので、そのなかから中学校に行ける女子の数は、従って多くなると解釈できる。）

- 中等教育は、90 年に比べ、普及したが、開発途上国の大半は、顕著なジェンダー格差がある。特に中央、西アフリカ（ベニン、トーゴ、ギニア、チャド）、イエメン、カンボジア、アフガニスタンは格差が大きい。これらの国では、中等教育への女子の就学率は男子の半分か、それ以下であり、このままでは、ダカールのジェンダー格差解消の目標達成は不可能にちかい。

ダカール第 5 目標の 2005 年のジェンダー格差解消は、このままの状況では達成は難しい国が多い。しかし、初等・中等教育のジェンダー格差の解消が、はっきりと誰にとっても明らかな目標であるのに対し、2015 年までの教育におけるジェンダー平等は一般に正確に理解されているとは言いたい。多くの中進・先進国では、EFA のみならず、ダカール第 5 のジェンダー目標も、自分たちには関係ないとする国が多い。義務教育の完全普及と修了、識字率等、数値の上での性別による格差がないことで、ジェンダー平等が達成できたとされるからである。しかし、ジェンダー間の平等は発展のレベルとは合致していない。つまり、ジェンダー間の格差がない、或いは少ない国、発展した、或いは、しつつある国でも、高等教育、職業教育の専攻分野でのジェンダー不平等、格差はなくなっていない。

また、教科書の内容がジェンダーの視点から見てまったく公平にできていない偏見がないとはいえないし、また、教師の態度、進学指導などでも、生徒・学生が、その性別とは無関係に、平等に扱われているとはいえない。2015 年までの教育におけるジェンダー平等の達成のゴールはすべての国に関係しているという認識が緊急に必要である。ユネスコは 2003 年の EFA モニタリング・レポートのテーマとして、女子教育・ジェンダー平等を取り上げる。教育におけるジェンダー平等の定義の確立、進捗状況、達成をどのように測るのか、インディケーターの作成も含め、様々な挑戦が待ち受けている。

おわりに

本稿ではユネスコにおける基礎教育分野でのジェンダー平等関連の活動を、EFA、ユネスコ、及び国際レ

ベルでの教育活動の変遷の文脈のなかで紹介した。女子・女性教育、ジェンダー平等教育は、一方で、ミクロレベル、学校への通学路の安全確保、女子用トイレを含む教育施設面での改良、教科書、カリキュラム、教室での行動、教師の態度、など教育の現場での問題から、社会・文化・経済的問題、幼児結婚等の女子教育の障害になるような慣習、社会一般にもたれている伝統的価値観や、女性に対するステレオタイプ化された見方まで、広い範囲の検討が必要である。またそれらの問題に対する視点やアプローチは多様である。具体的な現場での実践に重点を置くやり方もあれば、まず、価値観や意識のレベルからのアプローチを優先する立場もある。メインストリーム化を強調する立場もあれば、女子・女性を特別な対象とした活動の必要性を主張するグループもある。人権としての立場からジェンダー平等教育を説く人もいれば、女子教育への投資の経済・社会的還元の視点で、その価値を強調するグループもある。それぞれの言い分は、充分に納得のいくものではあるが、これか、あれか、といった二分化された考え方、アプローチには限界があるようと思える。ジェンダーの視点が、男女の性別という二分化された見方を超えて、その双方を包括する、“人間”としての視点を持ち、ジェンダー平等が、両性が人間として、お互いを尊重しあい、同等なパートナーシップとして様々な公私の責任を分かち合うことをさす時、それを達成する為のアプローチも、ダイコトミーを超えた第三の道をさぐるべきではないだろうか。人間としての尊厳、責任を伴った自由と選択、人間と自然との調和、など、普遍的な課題を考えつつ、心豊かで、安全な、まだれもが自ら責任を負う必要のない理由で受ける不条理な苦痛から開放され、自由で、公正で、持続可能な21世紀の社会をつくるため、ユネスコはまず、教育の分野で、男女両性、家族や共同体を対象とした地に足のついた、地道な活動をとおして、すべての人が、女性も男性も女の子も男の子も、充分な教育を享受できるよう、その使命を果たしていかなければならない。教育におけるジェンダー平等はまさにそれの大前提であり、根幹となる活動である。

- Societies)
- 2 Freire, Paulo 1972, *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth, Penguin Books ; ibid, 1976, *Education. The Practice of freedom*, London, Writers and Readers Publishing Cooperative.
 - 3 Freire, Paulo 1976 "Are Literacy Programmes Neutral" in Leon Bataille (ed), *A Turning Point for Literacy*, Oxford, Pergamon Press.
 - 4 菅野琴「ユネスコの女性に関するプログラム——アジア・太平洋地域を中心に——」婦人教育情報, No.18／1989.9. を参照。
 - 5 UNESCO 2000, *Education for All Year 2000 Assessment : Statistical Document*. この報告書は、167カ国から集計された、1998年或いは、1997年のデータをもとにしてつくられた。
 - 6 次の14の機関がUNGEIに参加している——ユニセフ、ユネスコ、世界銀行、UNFPA(国連人口基金)、WHO(世界保健機構)、UNHCR(国連難民弁務官事務所)、ILO(国際労働機構)、WFP(世界食料計画)、UNIDO(国連産業開発機構)、UNDP(国連開発計画)、UNAIDS(国連エイズ対策事務所)、UN-DESA(国連本部経済社会局)、UNDGO(国連開発グループ事務局)、UNIFEM(国連女性基金)。
 - 7 UNESCO Division of Basic Education 2002, *Gender Equality in Basic Education : Strategic Framework*, UNESCO, Paris.
 - 8 Faure, Edgar et al., 1972 *Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow*, Paris / London, UNESCO / Harrap
 - 9 Delors, J 1996, *Learning : the Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO, Paris
 - 10 ドロールが上記の21世紀の教育国際委員会報告書のなかで挙げる Learning の4つの要素は、learning to be ; learning to do, learning to learn, learning to live together.
 - 11 UNESCO, Principal Regional Office for Asia and the Pacific 2001, *Taking Flight : Adolescent Girls' Camps, Education for All, Innovation Series*, No.14, UNESCO, Bangkok
 - 12 UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education 2002, *Guidelines for Preparing Gender Responsive EFA Plans*, UNESCO, Bangkok
 - 13 UNESCO Division of Basic Education 2002, *The Challenge of achieving gender parity in basic education. A statistical review, 1990 - 1998*, UNESCO, Paris : これはユネスコ国際統計事務所が各国から集めたデータをもとにして基礎教育部が、分析も含め、準備した。1998年統計は、現在集計処理された統計としては最も新しいものである。

（注）

1 イリッチ、イヴァン、1977、東洋・小沢周三訳『脱学校の社会』東京創元社 (Illich, Ivan, 1971, Deschooling

（かんの・こと

ユネスコ教育局基礎教育部ジェンダー専門担当官)