

第 1 章 先行研究の分析と批判的考察

第1章 先行研究の分析と批判的考察

本章では、関連する分野・領域の先行研究を批判的に分析することによって、女性と教育に関する仮説的問題を設定することとする。特に、先行研究が依拠する欧米型の女性と教育の概念モデルについて批判的に検討する。本章で取り扱う先行研究の範囲は、比較教育学、教育開発研究、マレーシア教育研究、女性学およびジェンダー論である。加えて、教育社会学の進路形成論、女子高等教育論、エスニシティ論、イスラーム教育研究などの関連分野や領域も対象とする。

まず、途上国の女性やジェンダーを対象とする研究の動向について、比較教育学の関連雑誌における掲載頻度から分析する。また、教育開発研究が、国際機関や国家や親などのニーズをくみ上げつつ、どのような女子教育開発の概念モデルを提示してきたかについてまとめる（第1節）。

次に、日本とマレーシアを中心として、マレーシア教育研究の概要を紹介する（第2節）。マレーシアにおいて教育問題は重要なトピックであるが、エスニック問題につながる「センシティブ・イシュー」でもあるため、様々な研究上の課題が残されている。先行研究で教育のエスニック集団間格差が議論される頻度に比して、男女間の教育格差の問題はほとんど論じられてこなかったことも、その一つである。それゆえ、本章では、女性学やジェンダー論に拠りながら、マレーシアの女性と教育の歴史と現状について概観する（第3節）。

さらに、マレーシアで依然として見られる男女間の教育格差の原因を探る（第3節および第4節）。多くの先行研究において、マレーシア社会に根強く残る、男女の生物学的差異を根拠とする性役割観が、教育機会の男女差を生じさせる原因として説明されてきた。このようなマレーシアの女性学、ジェンダー論の論者による説明と同様に、日本や欧米主要国の教育社会学や教育開発研究においても、女性の性役割観が進学阻害要因として機能することが指摘されてきた。ところが、男女間の教育格差および女性の進学阻害要因を性役割観に求める一連の説明では、独特の性役割観を残したまま教育拡大してきたマレーシアの事例を十分に説明することはできないと筆者は考える。マレーシアのみならず、アジアのイスラーム諸国においても同様の事例が散見される。したがって、性役割観が進学阻害要因として機能し、女性の教育機会の拡大を妨げるか否かについて、マレーシアのペラ州を事例とする実証研究によって検討したい。加えて、日本や欧米の女子高等教育論も参照しつつ、女性の教育拡大に影響を与える要因について、改めて整理する（第4節）。

以下では、各分野や領域別に先行研究を批判的に検討し、本研究の課題を示すこととする。

第1節 比較教育学および教育開発研究における女性・ジェンダー

1. 比較教育学における女性・ジェンダー

まず、比較教育学における女性やジェンダーの問題について概観する。

比較教育学研究に潜む性差別主義の問題を、その著書『比較教育学—グローバルな視座を求めて—』（1981年/1991年）で指摘したのはレ・タン・コイ（1923年-）であった。彼は、『比較教育学』の「第1章 比較の対象」において、フランス語初級講座用読本上の、固定的な女性役割に言及した箇所を引きながら、「女性の伝統的イメージ」を伝達するために教科書が貢献してきたと述べ、比較教育学が扱う教授学的内容の中に性差別主義が潜んでいる点を指摘した。

すべての社会を支配している「価値」のうちで、格好の役割を演じているのは、女性についての伝統的なイメージである。そのイメージは労働の分業と性別による社会的役割を維持するのに貢献している。子ども向けの本は、この態度を伝達するうえで主要な役割を演じる。アメリカ合衆国、フランス、ケベックでの研究（この結論は、しかし、多くの国々にも当てはまるであろう）は、次のようなステレオタイプを示している。（中略）女性のさまざまな資質は、女性の生活と実現のうちのたった一つの可能性しか目指さない。つまり、妻、母、主婦、女性教師、「かまどの妖精」といったものだけである。したがって、女性の身元証明は家族によってのみ特色付けられることになるが、それに反して、男性の立場には、その社会的身元証明は市民的地位とは独立に、職業を基盤としてなされるのである。したがって、この分化は、男女の役割分担と男性に対する女性の従属をあらわしている[レ・タン・コイ 1981, p. 63]。

このように、ジェンダーと教育に特化した研究においてではなく、比較教育学研究の方法論の議論において性差別主義が指摘されたことは画期的であった。しかしながら、レ・タン・コイ自身が「論者によって、国によって、定義が異なる」[レ・タン・コイ 1981, p. 62]という比較教育学における概念定義 (terminology) の困難さを十分認識しているにもかかわらず、性差別主義に関わる箇所では、一部の地域（アメリカ合衆国やフランス、ケベック）の研究を参照するだけで、他の国や地域でも同一の解釈が成り立つかのように論じて

いる点には疑問が残る。この点に対して、翻訳者の一人である前平が、「エスノセントリズムに陥ることなしに、性差別と教育の関係を分析することは、今後の比較教育学の大きな課題の一つであるように思われる」と、『比較教育学』以降の課題を述べたことは、示唆に富むと考える。つまり、^{エスノセントリズム}の克服という比較教育学が抱える課題を、性差別主義の問題とともに議論の遡上に挙げていくことが、レ・タン・コイ後の比較教育学研究の課題であると言える。

さて、近年、比較教育学において「教育とジェンダー」や「教育と女性」を取り扱う研究は増えてきた¹。アメリカ、イギリス、日本、東南アジアを事例として概観すると、まず、アメリカの比較国際教育学会（Comparative International Education Society）が発行する *Comparative Education Review* において、タイトルに初めて「女性（women, female）」を冠する論文が登場したのは1974年のことであった[HUSEN, Torsten, FAGERLIND, Ingjar, and LILJEFORS, Robert. 1974, pp. 292-304]。そして、1974年以降「女性」という語をタイトルに冠する論文が幾つか掲載され、1980年6月号では、第三世界の女性に焦点を当てた本格的な特集「第三世界における女性と教育（Women and Education in the Third World）」が組まれるまでになった。

1990年代に入ると、*Comparative Education Review* 誌上で、「女性」だけではなく「ジェンダー（gender）」をタイトルに盛り込む論文が登場するようになった。さらに、「ジェンダー」（1992年）、「ジェンダーと学業達成（Gender and Academic Achievement）」（1994年）と題する特集がそれぞれ編まれた。最も注目すべきは、学会長ストロムクエスト・ネリー（Stromquist, Nelly P）による「国家と恋愛すること—教育におけるジェンダーと権力—（Romancing the State: Gender and Power in Education）」という講演において、ジェンダーが主題とされ、その講演が1995年の巻頭号に掲載されたことであった[Stromquist 1995, pp. 423-454]。

さらに、2001年2月号で「比較教育におけるジェンダー（Gender in Comparative Education）」という小特集が組まれた際には、ジェンダーという分析概念がエスニシティとともに論じられた [ROSLYN ARLIN MICKELSON et al. 2001, pp. 1-35]。また、2004年11月号において、「ジェンダーと教育に関する比較研究のグローバル・トレンド（Global Trends in Comparative Research on Gender and Education）」という特集が生まれ、女性の生活上の教育効果、グローバルな力とジェンダー化された教育達成度、教育と男らしさという3つのテーマに関わる論文が掲載された。

次に、同じく英語圏のイギリスで発行されている雑誌の一つに、*Comparative Education* がある。最近 14 年間 (1990 年第 1 号から 2003 年第 2 号まで) に同誌に掲載された論文 318 編中、タイトルに、女性 (women, female) という語句が含まれている論文は 4 編、ジェンダーという語が含まれている論文は 3 編であった²。*Comparative Education*誌上で、最初に「ジェンダー」をタイトルとする論文が登場したのは 1997 年であり、アメリカの *Comparative Education Review* に比して遅かった。

同様に、日本の比較教育学会における女性やジェンダーに関する研究の登場もアメリカの *Comparative Education Review* より遅く、1990 年代に萌芽を見せたと言える。最近でこそ、日本比較教育学会が主催する年次大会で、「女性」や「ジェンダー」について発表する会員が増加してきたが³、学会誌の『比較教育学研究』に、女性やジェンダーをテーマとする論文が掲載される頻度は必ずしも高くなかった。創刊号から第 30 号までに掲載された論文 407 編の内、「婦人」「女性」「女子」を主要な分析概念として用いた論文 (タイトルに含まれる) は 5 編のみであり、これは全体の 1.2% 程度である。

日本の『比較教育学研究』において掲載された論考は次の通りである。まず、朴恵信による韓国と日本の女子生徒・学生の価値意識の比較研究 (1984 年、第 10 号) と、斉藤育子による明治期のキリスト主義女学校への米国マウント・ホリヨーク・セミナリー出身者の影響 (1984 年、第 10 号) についての論考が最初であった。その後、アメリカの教育改革と女性教師について、専門性向上のための学校管理モデルを検討した塩尻敦子の論文 (1989 年、第 15 号) が掲載された。1990 年代には、マーガレット・C・グリフィスという「婦人」お雇い外国人の伝記について碓井知鶴子 (1992 年、第 18 号) が論じ、またインドネシアの西スマトラの事例をもとに、女子イスラーム教育における「近代性」の創出と展開について服部美奈 (1995 年、第 21 号) が論じた。このように 1990 年代中ごろまでは、女性やジェンダーと教育に関する研究は、日本比較教育学会の各会員個人による断続的な研究に留まっていた。しかしながら、1996 年に初めて、日本比較教育学会の年次大会で女性と教育が課題研究として取り上げられ、それをもとにして「女性・開発・教育 (比較教育学の課題を考える)」 (1996 年・第 22 号) という特集が組まれた。これが、日本の比較教育学研究において、女性と教育に関して先駆けとなる特集であったが、第 32 号 (2006 年) まで「ジェンダー」を冠する論文が掲載されることはなかった。

最後に、東南アジアの状況についてである。東南アジアにおいて、比較教育学研究や国際教育を専門に取り扱う学術雑誌は出版されていないため、単純に英語圏や日本語圏と比

べることはできない。ただし、2006年にアジア比較教育学会 (Comparative Education Society of Asia) が学会誌を創刊し、その創刊号 (2006年) において、筆者の論文「マレーシアにおける青年期女性のキャリア形成—ジェンダーの観点から— (Career Development of Adolescent Females in Malaysia: From Gender Perspective)」が掲載された。

加えて、東南アジアの教育全般を扱う、東南アジア教育大臣機構 (Southeast Asian Ministers of Education Organization : SEAMEO) が発行する *Journal of Southeast Asian Education*⁴ では、ほぼ毎号東南アジア各国の教育に関する論文が掲載されてきているが、それらの論文の中で、女性やジェンダーと教育に関連する論文は、第5号 (Volume 5, Number 1 & 2, 2004-2005年) において、ヤン・シャオピン (Yan Xiaoping) の論文「教科書におけるジェンダー表象—3冊の英語リーディング用教科書の事例研究— (Gender Representation in Textbooks: A Case Study of Three English Reading Textbooks)」が掲載されたのみである (2006年現在)。

各国の状況については、たとえば、マレーシア国民大学 (Universiti Kebangsaan Malaysia) が発行する教育学の学術雑誌『教育雑誌 (Jurnal Pendidikan)』において、ジェンダーに関する論文が掲載されたり、マレーシア人によるジェンダーや女性を主たる分析対象とする研究が、米国の *Comparative Education Review* に掲載されたりした⁵。また、アジアの途上国においては、国際機関の要請による女性やジェンダーと開発に関する国別報告書の一部で、女性と教育について触れられることが多いが、それらのほとんどは、女性と教育について中心的に論述するものではない⁶。

以上、比較教育学研究で著名な学術雑誌から、アメリカ、イギリス、日本、東南アジアにおける、「ジェンダー」や「女性」に関連する論文について概観してきた。特徴として、アメリカやイギリスなどの英語圏で発行される学術雑誌において掲載数が多く、それらの掲載された時期も早かったということが挙げられる。言語圏により対象となるトピックが集中するという問題について、マーク・ブレイ (Mark Bray) は「グローバリゼーション時代における比較教育学：展開、使命と役割 (Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Missions and Roles)」(2002年) において、次のように指摘する。

集中化 (convergence) に関する批評にもかかわらず、比較分析や方法論で選択され

るトピックは、世界の様々な地域で著しく異なっている。たとえばジェンダーは、アジア社会よりも西洋の国々において強く注目されるトピックになりつつあり、世界銀行や他の国際機関の分析は、中国語や日本語や韓国語のジャーナルにおいてよりも、英語圏のジャーナルにおいてかなり頻繁に掲載されてきた[Bray 2002, p. 9]。

英語圏以外の様々な語圏で、女性やジェンダーに関して十分に論じられてこなかったことが、比較教育学の女性・ジェンダー研究における自民族中心主義を助長してしまっており、自民族中心主義と性差別主義の克服というレ・タン・コイ以降の課題は、未だ達成されていないと言える。また、比較教育学の一領域あるいは近接領域である教育開発研究において、英語圏の文化的価値観が主流になってしまうことも危惧される。したがって、性差別主義を議論してきた女性やジェンダーに関する研究の中で、様々な語圏（あるいは文化圏）を対象とする研究の増加が望まれる。

筆者は、様々な語圏（文化圏）の女性やジェンダーと教育を取り扱う研究が増加することに加えて、途上国研究において、女性内部の差異にも目を配り、多様な分析カテゴリーを中心に据えながら、女性の多様性を説明する研究が求められると考える。その理由は、近年、女子教育開発において、「女性は『女性』といった単一の集団ではなく、宗教、民族、階層、年齢、人種などの違いによる多様な集団からなり、それは社会的、文化的、経済的、政治的といった多様な構造と密接に絡み合っていると認識されるように」[佐藤 2002, p. 33]なりつつあるためである⁷。自民族中心主義と性差別主義を克服するために、女性やジェンダーを対象とする途上国の教育研究が蓄積されることが必要と言える。その際、エスニシティなどの他の分析カテゴリーとともに、女性やジェンダーに着目することが重要である。また、単に女性や女子のみに注目するだけではなく、女性や女子への関心から、ジェンダーへと関心が移行しつつある研究の潮流に沿う形で、男性も含めたジェンダーの観点から論じる研究も望まれる。

以下では、国際機関を中心とする女子・女性の教育開発に関する実践と研究から、途上国の教育開発の国際的潮流を概観する。

2. 教育開発研究における女性・ジェンダー

(1) 女子教育開発の国際的潮流

本項では、途上国の女子教育開発の理論や実践に関する研究において、女子教育開発が重要視されるようになった背景はどのようなものであり、女子教育が誰にとって、なぜ重要であると考えられてきたかについて検討する。その上で、女子教育開発分野において量から質への移行が提唱される中で、今後の女子教育開発の質の向上のために、今後の女子教育開発で「誰に」焦点を当てて議論していく必要があるのかについて考察する。これらの点を踏まえて、次章以降で、マレーシアの女性の教育拡大に関わる政策を分析し、女性の進路形成について実証的に分析するための枠組みと仮説を提供する。そして、女子教育開発の国際的潮流の中で、マレーシアの事例がどのように位置づけられるのかを示すこととする。

開発における女性の問題が注目されるようになったのは 1970 年代のことである。背景には、1970 年代に国際的に女性運動の機運が高まりを見せるとともに、ボズラップ (Ester Boserup) が、著書『経済開発における女性の役割 (Woman's role in economic development)』(1970 年)において、経済開発によってもたらされる効果が男女で公平ではなく、女性にとってはむしろ不利な状態になっている点を指摘したことがある。そのような背景から、1970 年代初頭に「開発と女性 (Women in Development:WID)」という概念が誕生した。さらに、1980 年代にはWIDに代わって、「ジェンダーと開発 (Gender and Development:GAD)」という概念が提唱された。WIDが女性を開発過程に統合するという色合いが濃かったのに対して、GADはジェンダーによる格差の要因そのものを排除し、女性のエンパワーメントを推し進め、不平等なジェンダーの社会的関係を解消していくことを目指すという点に違いがある⁸ [モーザ 1996 ; 結城 2005]。

WID から GAD へとパラダイムがシフトする中で、国連をはじめとする国際機関による女性と教育開発に関する取り組みも実施された。国連総会が、1975 年を「国際女性年 (International Women's Day)」とし、第 1 回世界女性会議 (1975 年、メキシコシティ) 後の 10 年を「国連女性の 10 年」と定め、開発と平和を目指すことを宣言した。第 1 回世界女性会議は、女性問題が国際的な課題として取り上げられた記念すべき会議であり、女性の教育機会を向上させることも開発の優先事項として挙げられた [菅野 2002, p. 77]。そして、1979 年には、「女性差別撤廃条約」が国連総会において採択され、教育における男女の平等に関わる条項が盛り込まれた。1980 年代には、第 2 回世界女性会議 (1980 年、コペンハーゲン) と第 3 回世界女性会議 (1985 年、ナイロビ) が開催された。特に、第 3 回世界女性会議で採択された「女性の地位向上のためのナイロビ将来戦略」において、教育

は女性の地位を向上するための基盤として位置づけられ、女性の識字率を向上し、ジェンダー・ステレオタイプを排除するために、カリキュラム改革、教員訓練、科学技術教育への平等なアクセスを実現する対策などが立てられた[結城 2005, pp. 179-180]。第4回世界女性会議（1995年、北京）では、先のナイロビ将来戦略の実施を促進するために、女性のエンパワーメントを企図した「行動綱領」が採択され、第4回世界女性会議以降に「ジェンダーの主流化」という概念が広まった。さらに、国連特別総会として、「女性2000年会議—21世紀に向けてのジェンダー平等・開発・平和—」（2000年、ニューヨーク）が開催された。

このように開発と女性やジェンダーに関する国際的潮流の中で、女子・女性に対する教育開発は重要事項として認識されてきたが、これらが本格的に実践に移されるようになったのは、1990年の「万人のための教育世界会議」（タイ、ジョムティエン）以降のことである。「万人のための教育世界会議」において、「万人のための教育世界宣言—基礎的な学習のニーズを満たすための行動の枠組み—（World Declaration on Education for All—Meeting Basic Learning Needs: EFA）」（1990年）が採択された。それ以降今日まで、「すべての人に教育を（Education for All: EFA）」というスローガンの下、国連機関⁹、世界銀行（World Bank）や各国の援助機関、非政府組織が、教育における男女間格差の解消に取り組んできた。たしかに、EFA以前にも女性に教育を普及しようとする国際的な取り組みはなされていたが¹⁰、EFA以降の取り組みは、女子や女性が置かれている現状を把握し、具体的な数値目標を掲げつつ、政策を実施してきたところに、これまでの取り組みとの大きな違いがあった¹¹。こうしたEFAの取り組みに見られる新しい視点は、「開発における女性の発見」[内海 2001]と称される。

ところが、このように新しい視点から様々な取り組みが実施されたにもかかわらず、「万人のための教育世界会議」以降も、女子・女性に対する教育普及が目標達成には程遠い状況が報告されている。2000年の「世界教育フォーラム（World Education Forum）」（2000年、セネガル、ダカール）に先立ち準備された「EFA 2000 アセスメント（EFA 2000 Assessment）」においては、教育における男女間格差の状況に関して、「1億1,300万人以上の子どもが初等教育を受けていない。その内60%が女子」であるとともに、「少なくとも8億8,000万人の成人が非識字者であるが、その大部分が女性である」という深刻な実状が報告された。

こうした状況を踏まえて、世界教育フォーラムでは、「2015年までの初等教育の完全就

学と修了の達成」、「識字水準の50%改善」、「2005年までの男女格差解消」や「教育の質の向上」など6つの目標が盛りこまれた「ダカール行動の枠組み（The Dakar Framework for Action）」（2000年）が採択されることとなった。ダカール行動の枠組みで挙げられた6つの目標の内、早期教育や中等教育など、先のEFA宣言では強調されなかった教育段階も含めた実に3つの目標までもが、教育における男女間格差の解消を重点化している点は特筆すべきであろう¹²。加えて、2000年の「国連ミレニアム・サミット（UN Millennium Summit）」においても、「ミレニアム開発目標（Millennium Development Goals: MDGs）」（2000年）として、ダカール行動の枠組みと同様の目標が採択された。だが、ジェンダー不均衡の克服が目標とされた2005年が間近に迫ってもなお男女間の教育格差は残されており、女子・女子に対する教育普及は、依然として重要な国際的課題として認識されている。

（2）世界銀行と UNESCO の女子・女性教育開発

国際的に重要性が認識されている女子・女性教育開発を振興する上で、世界銀行と UNESCO は重要な担い手である。

世界銀行は、教育におけるジェンダー不平等の問題を、女子と女性に対する人権の侵害という観点からでなく、社会・経済開発にとって大いなる損失であるという人的資本論の観点から注目してきた¹³ [Psacharopoulos 1985; 菅野 2002; 結城 2005]。特に、サカロポロス (Psacharopoulos, G.) は、「女性に学校教育を供給することが、単に平等をもたらすだけでなく社会的効果をもたらす」 [Psacharopoulos 1985, p. 592] として、世界銀行で積極的に女子教育開発を推進してきた。また、キングとヒル (King, E. M. and Hill, M. A.) は、女子教育開発から得られる社会経済的効果を前提とした上で途上国の女子教育の比較を行い [King and Hill 1993, pp. 21-28]、シュルツ (Schultz, T. Paul) も女子教育への投資効果を試算することで女子教育開発を押し進めてきた [Shultz 1993, pp. 51-99]。

ところが、女子教育と経済的な収益との相関関係を論じるサカロポロスらに対して、従来行われてきた量的な分析手法の正当性を疑い、質的分析の困難性から疑義を唱える論もある。黒田は、「発展途上国における女子教育の教育経済的考察」（2000年）という論文において、サカロポロスらによる収益率分析と、キングとヒルらによるクロスナショナル分析の信憑性について批判的に検討することによって、世界銀行の女子教育推進の効果には政治的意思が働いていると断じた。その上で、女子教育が途上国の経済成長に貢献するか

否かについて、経済活動への参加、人口増加の抑制、家族の衛生・教育環境の改善などの多様な視点を用いて考察した。さらに、女子教育開発の投資効果に関する議論は、いったい女子教育開発が誰のために重要かという問題も残すこととなる。黒田は、女子教育開発の投資効果を根拠として、実際には個人や家庭のレベルでは必ずしも女子教育が好まれないという事実が途上国では多く見られるにもかかわらず、社会や国家のレベルでは女子教育があたかも選好されているようにみなされている現状に疑問を呈した [黒田 2000, pp. 133-141]。

女子教育開発のステークホルダーとして、政策立案者、地域の学校委員会、教師、コミュニティだけでなく、家族や女子自身が挙げられる [UNESCO 2000, p. 2]。しかしながら、女子教育を阻害する主要な要因（女子教育阻害要因）を特定する先行研究の中で、社会や国家、家庭について取り上げられることはあったが、個人、すなわち女子・女性自身のニーズに着目しそれらを実証的に検討する研究はほとんどなかったと言ってよい。もちろん、政策立案という実践的な課題を有する教育開発研究において、個々の女子や女性のニーズを把握しそれらを一般化することは非効率であり困難を伴うことは疑いない。しかしながら、女子教育開発が誰のために必要であるかという根源的な問題に立ち返る時、それらの重要性を再認識させられる。人的資本論の論者による女子教育と収益率との相関関係など、経済社会的な効果が根拠として議論されてきた結果、国（政府）のコンセンサスを得た上で、女子教育開発を急速に推し進めることは容易になってきたが、国（政府）の政治的意思による女子教育開発が、ともすれば女子・女性自身の教育ニーズを見落とす結果を導いてしまったとも言える。それゆえ、女子教育開発の政策を立案し実行する国家（政府）の理解や、子どもの教育を決定する権限を持つ親の理解に加えて、実際に教育を受ける女子・女性自身のニーズを実証的に検討する女子教育開発研究が待たれる。筆者は、女子・女性自身の教育ニーズを把握した上で、教育開発のあり方を模索することが重要であるという立場から、第3章から第5章で女子・女性の教育ニーズについて実証的に検討することとする。

次に、教育におけるジェンダー不平等の問題に、女子と女性に対する人権の侵害という観点から取り組んできた UNESCO の女子・女性の教育開発戦略について、女子教育開発分野の量から質への移行が提唱される中で、教育の質として何に重点が置かれ、今後の女子教育開発の質の向上のために、どのような点に着目する必要があるかという点に留意しながら検討したい。

女子教育開発戦略の主要な担い手である UNESCO は、まず、『女子と女性の教育—行動のためのグローバル・フレームワーク (The Education of Girls and Women: Towards a global framework for action)』(1995年)を契機として女子教育開発を実践に移した。続く、『テーマ別研究—女子教育— (Thematic Studies: Girls' Education)』(2001年)は、世界教育フォーラムに先立ち公表されたシリーズの一つであり、EFA の経過や現状と今後の方針が盛り込まれている。その結論部において、1990年代の女子教育開発はアクセスを重要視してきたが、(i) アクセスと質の問題は切り離すことができないこと、(ii) ジェンダー差別 (gender discrimination) は教育制度を通じて深く根付いているため、全ての女子が参加し学ぶためには、ジェンダー・バイアスを体系的に除去しなければならないこと、(iii) 女子教育は単に教育者だけの問題ではなく、全ての人々に関わる問題であること、(iv) ジョムティエンで推進されたより広いパートナーシップの概念は、女子教育にとっても重要であること、(v) 女子教育は複雑な状況が絡み合っているため、介入する前には注意深い分析が必須であること、(vi) 資金が不可欠であること、(vii) よい分析は様々なデータを必要とするがそれらは見つけるのが困難である場合が多いこと、などが挙げられている。『テーマ別研究—女子教育—』の結論部で挙げられたこれらの点は、言わば EFA 後 10 年の女子教育開発の総括として位置づけられるだけでなく、2000 年代の新たな女子・女性教育戦略の枠組みとして有用である。特に、1990 年代にも強調されていたことではあるが、2000 年代の UNESCO の女子教育開発においてはさらに質の問題に焦点が当てられている点は特筆すべきである。

ジェンダーの観点から教育の量と質の問題をとらえた時に、「ジェンダー公正・ジェンダー格差の解消 (gender equity, gender parity)」と「ジェンダー平等 (gender equality)」という 2 つの目標が峻別される。UNESCOによると、ジェンダー公正とは「初等・中等教育において、男子と女子の平等な就学を達成する」という量の問題を示す概念であり、ジェンダー平等とは、「男子と女子の間の教育的平等を確保する」という質の問題を示す概念である [UNESCO 2003, p. 285]。一般的に、ジェンダー公正は就学率や在学率などで表される量の問題を指し、ジェンダー平等は教育内容などに関わる教育の質を示す。具体的に、量を示す指標として、成人識字率や初等・中等教育段階の就学率が用いられ、質を示す指標として、初等・中等教育段階の終了率・修了率、中退率、学業達成度が用いられる。加えて、カリキュラムの内容、指導の実践と教師の期待における男女差 [Stromquist 1997, pp. 87-99]、教授法やカリキュラム、進路指導などが、女子教育開発における教育の質とし

て挙げられる。そして、UNESCOでは、2005年までにジェンダー公正を、2015年までにジェンダー平等を達成することを目標としながら、段階的に量から質へのパラダイムシフトを図っている¹⁴。だが、女子・女性と教育の問題は、就学率や在学率が上昇すればするほど質の問題も解決されるようになるという単純な相関関係にはなく、量の問題を克服しても、ジェンダー不平等が根強く残ると考えられる。

量の問題が克服されても依然として質の問題が残る最大の原因に、学校で教えられる内容や方法に、固定的な女性像や性役割観あるいはジェンダー観が埋め込まれていることが挙げられる。たとえば、ストロムクェストは、「基礎教育における女子と女性の参加 (*Increasing Girls' and Women's Participation in Basic Education*)」(1997年)において、女性に課せられる家事などの性別役割分業が、女子が学校へ行くことの障害となっている点を強調した [Stromquist 1997, p. 22]。性別役割分業や伝統的・固定的性役割観が女子・女性の教育への阻害要因になっているという認識は、女子教育開発の先行研究の大勢を占める。

菅野は、「彼女(女性)たちの問題は、単に教育へのアクセスの面からだけでなく、広く社会・文化的側面からも取り組んでいかなければならない。女子・女性教育の普及が多くの国際会議や学会などで討議され、行動計画がつけられ、その重要性が十分理解されていながらなかなか達成できないのは、男性/女性のあり方やその関係が長い歴史を通してつけられ、また伝統文化や習慣、人々の価値観、世界観と深く結びついているからである(括弧内筆者)」[菅野 2002, p. 79]とその問題の根深さを指摘している。つまり、EFA達成のために重点化されている女子・女性の教育開発は、各国・各地域の長い歴史によって立つ文化的・社会的な文脈と切り離すことはできないのである。

多くの途上国においては、女子が教育を受けることや、女性が開発過程に参加し恩恵を被ることへの文化的・制度的な障害が残されており、その障害の主因として、男性の役割を補完する役割を女性に求める家父長イデオロギーや、女性のセクシュアリティを男性が統制することなどが挙げられる [Stromquist 1990]。ただし、そのような文化的・制度的障害を、女性自身がどのように内面化しているかについては十分に実証研究されていない。女性のニーズや自発性の問題とも関係するが、女子教育の質の向上をもたらすために文化的規範を打ち破ることが求められる一方で、性役割観を守ることを美德とする文化・社会に生きる女性にとって、その伝統や慣習、文化を変容させる形で教育開発が押し進められることへの疑義も残される。これら2つの考え方のせめぎあいを、女性自身がどのように

考えるかについて実証研究する必要がある。昨今、教育の質についての議論が高まりを見せる中で、多様な社会・文化的文脈の中で、女子・女性自身のニーズを把握することが重要になってきている。そうした議論の中で、性役割観が女性の教育選択の阻害要因となるか否かについても精査することが求められる。

女性が教育機会を得ることと社会的・文化的価値観との関係と同様、女性が社会的サポートを受けながら雇用機会を得ることについても議論がある。ボズラップによる「経済開発における女性の役割 (*Woman's Role in Economic Development*)」(1970年)における理論を引きながら、途上国において経済発展の段階に応じて女子教育の経済効果が異なる点を、現代社会に適用し論じた黒田(2000)は、低開発を脱し産業化が進行している国において、女子教育の経済的効果が見込めないとすれば、女性の教育へ投資するだけでなく、女性を生かす環境として、女性が経済活動に参加しやすい環境の整備を同時に進めることによって、投資効果を高めることの倫理的かつ経済的合理性を指摘した¹⁵。たしかに、国家が優秀な労働力を養成し経済開発を進めることを一義的な目的とする人的資本論に立つ時、女性の教育への投資および女性の経済活動を円滑に進めるための条件整備(保育所の設立・整備など)が求められる。だが、産業化が進行してきた国で、女性が経済活動に参加しやすい環境が整備されたとしても、女性自身が経済活動に参加し続けたいと思っているか否かは疑問である。

本研究においては、以上の課題をマレーシアに適用して、女性と教育に関する歴史と現状を明らかにする。イスラーム女性であるマレー人女性は、性役割観を遵守するために、必ずしも積極的に経済活動に参加することを望まず、家庭で子どもの世話をすることを美德と捉えることが一般的である。そうであるとすれば、教育開発の文脈に従い、女子・女性に教育機会が提供され、保育所等における育児サービスが普及し女性の働く環境が整えられたとしても、女性への投資効果が得られるか否かは疑問である。近年、投資効果の観点に立ち、国家や親の視点から、女子教育開発について論議されてきたが、本来、国家や親だけでなく、女子・女性にとっても女子教育開発が重要であることに立ち返る必要がある。ただし、女子教育開発の量と質の問題について熟考した上で、どのような概念モデルを設定すべきかについてはさらなる議論が求められる。

以上の比較教育学および国際教育開発研究における女性・ジェンダーを論じた先行研究に続いて、次節では、マレーシアの教育に関する国内外の研究を分析する。

第2節 マレーシアの教育

1. 日本におけるマレーシア教育研究

マレーシアにおけるエスニシティと教育の問題は、政府が実施する政策を批判することにつながる「センシティブ・イシュー (sensitive issue)」であるため、マレーシア国内の研究者が、この問題を正面から論じることは極めて困難である。それゆえ、マレーシア人によるマレーシア教育研究に比して、日本人によるマレーシア教育研究では、問題をより批判的に論じることが可能となる。そのような状況の中で、村田らは「マレーシアにおける教育政策の変容」(1985年)において、マレーシアにおける教育政策について批判的に論じた[村田・石井 1985]。日本人研究者によるマレーシア教育研究は、1980年代に萌芽をみたと言える。それ以降公表された先行研究の大半は、エスニック集団間の格差に対して批判的に論じているが、エスニック集団内部の格差の問題などについてはまだ十分に論じられていない。以下では、日本におけるマレーシア教育に関する代表的研究を概観する。

まず、竹熊尚夫は、「マレーシアにおけるマレー系エリート教育の発展とその特色—全寮制中等学校の場合」(1991年)において、1970年代以降のブミプトラ政策が、マレー人生徒の「属性」故に教育機会を優先的に供与するという「属性主義」的性質を有するだけでなく、開発過程で優秀な人材を確保するために、「能力主義」的教育システム¹⁶としても機能したと説明した[竹熊 1991]。従来のマレーシア教育研究では、ブミプトラ政策を解釈する際に、「エスニシティ」という分析カテゴリーを単に属性要因としてのみとらえられることが常であった。しかしながら、新たに属性主義的側面と能力主義的側面の両面からとらえなおすことによって、エスニシティに新しい意味を付与し、エスニシティと教育の問題を多面的に読み解く契機を与えた点は重要である。また、竹熊は、「マレーシアにおける学生の社会的移動志向に関する一考察」(1993年)と題する論文で、高等教育進学が多様な形態と学生の社会的移動志向の特色を明らかにすることによって、ブミプトラ政策を評価した[竹熊 1993a]。加えて、竹熊は、マレーシアの「民族教育」に関して多くの論考を発表している[竹熊 1993b, 竹熊 1994]。ただし、これらの研究は、既存のマレー人、華人、インド人という3大エスニック集団による分析に主眼が置かれており、エスニック集団内

部の多様性については、華人内部の多様性を若干指摘するに留まっている。そして、マレーシアにおいて自明視されているマレー人、華人、インド人というエスニック集団内部の多様性に言及する形で、具体的な教育現象を解釈するまでには至らなかった。

一方、エスニック集団内部の多様性を論じた研究として、杉村美紀の一連の研究群が挙げられる。杉村は、『マレーシアの教育政策とマイノリティ—国民統合のなかの華人学校—』（2000年）で、マイノリティとしての華人教育と言語政策を、華語を駆使した丁寧かつ詳細な実態調査に基づき解明した。これまで、外国人（非マレーシア人）研究者による、非マレー人（華人やインド人）の視点に立つマイノリティ研究は、マレー人を優遇する教育政策を一方向的に批判する傾向が強かった。それに対して、杉村の研究は、マレー人对非マレー人というエスニック集団間の従来型のコンフリクトの図式を離れて、華人内部の多様性にも着目し、コミュニティ内部のコンフリクトまで展開した点が特徴的である[杉村2000, pp. 14-20, p. 151]。杉村は、複合社会マレーシアで、国民統合のために国民教育政策が実施されてきた現実に対して、華人コミュニティが政治的マイノリティとして採ってきた教育・言語戦略の全体像について明らかにし、さらにその全体像を、マレーシア以外にも適合するモデルとして提示している。加えて、マレーシアの高等教育改革の最新の動向を紹介し[杉村1998]、高等教育改革の下での華文教育の展開について、「新紀元学院」を事例としてその教育戦略を分析している[杉村2005]。その上、マレーシアだけでなく、中国などにおける華人コミュニティの留学生の問題や日本の留学政策など国家の留学政策について多くの国を事例として分析している[杉村2004]。

さらに、杉本均は、多岐にわたってマレーシアの教育に関する論文を発表してきた。杉本は、早くから「マレー半島における民族教育政策」（1985年）という論文において、マレー半島における民族教育政策の全容について分析している[杉本1985, p. 259-286]。また、新たに導入された新初等教育カリキュラムの内容と特色を分析した上で、新カリキュラム導入に対する反応について民族的・文化的な問題をも視野に入れて考察した[杉本1989, pp. 157-168]。加えて、マイノリティの教育と進学動向に関する論文[杉本1996, pp. 79-105]や、経済発展と「国民形成」というマレーシア国家の二大目標の変容について、ビジョン・スクールと高等教育の規制緩和を例にとる論文[杉本2002]、マレーシアにおけるイスラームとナショナリズムのありようを分析する論文[杉本2003a]、高等教育の民営化・プライバタイゼーションの内実について明らかにする論文[杉本2003b]など、マレーシアの教育に関わる多様なテーマについて、ほとんどすべての教育段階をカバーする形で数

多くの研究を公表している。さらに、それらの集大成とも言える、著書『マレーシアにおける国際教育関係—教育へのグローバル・インパクト—』（2005年）では、インドネシア、ブルネイやシンガポールとマレーシアとの「国際教育関係」について論じている[杉本2005]。

一般的に、日本におけるマレーシア教育研究は、エスニック集団間格差という深刻な問題を批判的に論じようとするものが多い。ただし、それらの研究は、あるエスニック集団に着目して論じる傾向が強いため、時に客観性を欠くきらいがある。しかしながら、杉本の一連の研究は、日本のマレーシア教育研究において、自明的に「問題」とされてきたブミプトラ政策を、あくまでも教育研究として客観的に分析しているところに特色がある。本研究も、マレーシア教育研究の全体像を知る上で、杉本の研究に拠るところが大きい。

また、マレーシアにおいて、外国人研究者が生徒や学生を対象として調査を実施するには強い制約があるため、日本におけるマレーシア教育研究は、ラディカルで批判的ではあるが政策分析に偏りがちであり、実証研究はそれほど多いとは言えない。そうした点を克服するために、本研究では、政策分析とともに実証研究にも従事する。

2. マレーシアにおける教育研究

マレーシアにおける教育研究は、教育政策を批判的に検討することなく、記述・説明に留まる傾向が強い。この点は、日本とマレーシアにおけるマレーシア教育研究の分析手法の決定的な違いであるとも言える。また、マレーシアにおける教育研究は、国家の人材育成にいかにか寄与するかということに主眼を置いている一方、生徒や学生一人一人のニーズを把握しようとする研究は多くない。エスニック集団別に獲得できる教育機会が異なる点について、マレーシアの教育学者による研究があるが¹⁷ [Strange 1981; Ungku et al. 1987; Chew et al. 1995; R. Santhiram 1999]、そこでは、異なる教育機会を格差として記述することは困難であるため、それらの実状について十分には明らかになっていない¹⁸。その背景として、外国人の研究者以上に、国内の研究者に対するマレーシア政府の統制が厳しいこと、政策に批判的な研究を公表する場がほとんどないことが挙げられる。

そうした中であって、マレーシアの教育に関する実証研究として、マラヤ大学の教育社会学者による、高等教育進学に関する幾つかの大規模な調査が公表されている。たとえば、チュウ・シン・ブアン (Chew Sing Buan) らは、『教育と職業—マレーシアの中等学校生徒のアスピレーション (*Education and Work: Aspiration of Malaysian Secondary School*

Students)』(1995)と題する編著書で、後期中等教育から中等後教育、中等後教育から高等教育への接続の特徴について明らかにした。本書は、フォーム・ファイブとフォーム・シックスの生徒を対象として、1989年に実施した調査に基づいている。調査の結果、マレー人生徒が大学教育を、華人生徒やインド人生徒が私立カレッジを志向する傾向にあること、父親の収入が高いほど高等教育アスピレーションが高いことなどが判明した¹⁹。さらに、フォーム・ファイブの生徒が希望する専攻分野の中では、①商業やビジネス(21.1%)、②法学(16.1%)、③エンジニアリング(13.9%)、④社会・行動科学(12.8%)、⑤人文科学(10.2%)、⑥教育学(6.0%)、⑦医学(5.7%)、⑧自然科学(3.1%)という順で人気が高い。つまり、より短期間で訓練することができ、高収入が期待できる専攻が上位を占めると分析されている [Chew et al. 1995, pp. 70-81]。

また、希望する専攻分野におけるエスニック集団別の傾向によると、プミプトラ生徒(大半がマレー人)が、人文科学や社会科学、行動科学、商業やビジネスを、華人生徒が社会科学や行動科学、商業やビジネス、工学や医学を、インド人生徒は医学や法学を希望する傾向が強い。また、総じて、学業達成度の高い生徒が、伝統的に権威ある分野として医学、自然科学、工学や数学、コンピューター科学を選択する傾向が強く、学業達成度の低い生徒が人文科学系分野を選択する傾向にある [Chew et al. 1995, pp. 70-81]。

加えて、『マレーシアにおける大学教育と雇用 (*University Education and Employment in Malaysia*)』(1987年)と題する高等教育と雇用に関するセミナー論集によると、上述したチュウやウンク・アジズ (Ungku A. Aziz) ら (1987) が、1980年代に調査を実施し次の点を明らかにした。まず、学部学生の専攻分野を選ぶ理由は、①「興味による」(68.0%)、②「指定された科目であるから」(12.5%)²⁰、③「就職に有利だから」(3.7%)、④「その分野のマレーシア教育証書試験 (Sijil Pelajaran Malaysia:SPM) もしくはマレーシア上級教育証書試験 (Sijil Tinggi Pelajaran Malaysia:STPM) で成績が良かったから」(3.5%)、という順で高い [Ungku A. Aziz and Chew Sing Buan. 1987, p. 110]。また、フォーム・シックスの生徒も、学部学生と同様に興味に応じて専攻分野を決定する傾向が強いことが明らかにされた。

80年代にマラヤ大学の教育社会学者を中心として実施されたこれら2つの調査結果において、エスニック集団別の特徴などは幾らか明らかにされているが、男女別の進路選択の特徴について多くは論じられていなかった。男女別の特徴については、女性・家族開発省が発行する報告書(2001年)等において、男子の方が工学を、女子の方が商業・ビジネス

や人文科学、教育などを選択しているという現状が報告されているに留まる²¹。

さらに、2000年代に、先のマラヤ大学のチュウ・シン・ブアンらのグループは、10年間2回にわたる大規模調査の第三段階として、接続(Transition)に焦点を絞り、『教育と職業—接続の状況— (*Education and Work: The State of Transition*)』(2001年)という学術書を公表した[Lee Kiong Hock et al. 2001]。また、マラヤ大学の「家族開発センター (Centre for Family Development : UMCDFD)」から、高等教育卒業者の無業者問題をキャリア形成の観点から考察する「マレーシアにおけるキャリア形成と無業者の問題 (*Career Development and Unemployment Problems in Malaysia*)」(2005年)が出版されている [Abd Rahim Abd Rashid, Sufean Hussin and Abu Talib Putih 2005]。

このように、日本とマレーシアにおける、マレーシアの教育に関する先行研究を概観することによって、以下の課題が抽出された。第1に、エスニック集団別の分析に終始する傾向が強いこと、第2に、実証研究が必ずしも豊富であるとは言えないこと、第3に、国家の人材育成策に寄与することを目的として生徒や学生の進路選択が論じられる傾向が強く、2000年代になってようやく生徒や学生自身の進路選択や進路形成という観点からの研究が公表されるようになったことが挙げられる。本研究においては、これら抽出された課題について検討するために、女性の進路形成について実証研究を行い、エスニック集団別だけでなく、エスニック集団内部の差異についても分析する。

第3節 マレーシアの女性・ジェンダーと教育

1. 女性と教育の史的展開と現状

近年、マレーシアにおいて、本研究の主題に関わる女性学やジェンダー研究が盛んに行われるようになってきた。特に、経済学を基盤とした「開発と女性」研究の第一人者であり、女性学とジェンダー研究の草分けとも言えるジャマイラ・アリフィン (Jamilah Ariffin)、教育学を専門とするロビア・シディン (Robiah Sidin)、各種国際機関の報告書を作成してきたアミナ・アフマッド (Aminah Ahmad) などの論者が、「女性と教育」について様々な論考を発表してきた。それらの先行研究は、女性と教育に関する全体像を示しているが、記述的である傾向が強い。以下では、それらの研究から、植民地期以前(19世紀

後半) から現代までの女性と教育の史的展開の概略を示す。

まず、ジャマイラ・アリフィン²¹は、マレーシアにおいて開発と女性分野の先駆けと言える書物『マレーシアにおける女性と開発 (*Women and Development in Malaysia*)』(1992年)を著した。その中で、植民地期以前の女性の政治や経済活動への参加について、「植民地期以前の19世紀後半(1876年)までは家父長的な政治体制にあり、各々の出自に応じて定められた貴族階級・小作農階級のどちらに属する女性も、政治に参加する機会はなかった。ただし、貴族階級とは異なり、小作農階級は、男女かかわらず土地が分与され、経済活動に参加する機会が与えられていた」と記している[Jamilah Ariffin 1992, p. 2]。

植民地期以前には、小作農階級の女性は労働に従事することができた。だが、女性にとって、家庭で伝統的性役割を果たすことが重要であったため、女性の教育は家事や手仕事(crafts)を習得するだけで足りると考えられた[Velayutham 1992]。そのため、19世紀末から20世紀初頭まで、農村に住むマレー人男子の大部分は、イスラームの教育機関であるポンドック(pondok)²²でイマーム(imam)というイスラーム教師から宗教教育を受ける機会を得ることができたが、女子が家庭以外で教育を受ける機会はほとんどなく、家で礼儀作法や簡単な読み書きを習っていた。このように、19世紀後半から20世紀初頭のマレー社会において、男女で獲得できる教育機会は異なっていた。なお、植民地期以前に、マレー人女性以外の女性に関する歴史的な記録はほとんどなかったとされる[Jamilah Ariffin 1992, p. 4]。

植民地期(1876~1957年)には、宗主国イギリス式の学校教育制度が導入され、女子にも広く学校教育の門戸が開かれるようになった。ロビア・シディン²³は、『教育発展と女性—計画による挑戦— (*Pembangunan Pendidikan dan Wanita—Cabaran Perancangan*)』(2000年)などにおいて、植民地期以降の女性と教育の歴史的展開について論述した。それによると、植民地期に、政府の事務的職種に有利に就くことができるマレー語学校に対する人気が高くなったが、英語学校とマレー語学校のどちらにおいても男子の割合の方が高かった。そして、女子(とりわけ貧困層の女子)が、教育機会を得ることは困難であった。それは、植民地期にも、「女子は家庭にいるべき」、「女性の居場所は台所」という価値観が依然として根強かったためであると考えられる。当時の親は、男子にこそ教育を受けさせようと努力していたが、女子には、よき妻、母、主婦としての役割を担わせることが最も重要であると認識していた。とりわけマレー社会は、男女が同じ空間にいることが好まれない社会でもあったため、共学の学校教育(特に英語学校における教育)が急速に普及する

ことはなかった。それゆえ、植民地期に学校教育制度が導入されても、マレー人女子の大半は家庭で教育を受けていた [Jamilah Ariffin 1994; Robiah Sidin 2000; Noraziah binti Ali 2000]。また、マレー人女子たち自身も、宗教と東洋的価値 (nilai ketimuran) に基づき、女性が妻、母、主婦としての役割を担うという価値観を受け入れていたと推測される [Robiah Sidin 2000]。

このような状況下にあって、女子への教育普及と教育拡大のためには、親の理解を得る必要があった。そのためには、女子だけで教育を受けることができる女子校の数を増加させることが重要であったが、国家の財政上の理由により男子校ほど女子校が増加することはなかった [Malaysia 1966; 田村 1999]。それにもかかわらず、マラヤ連邦独立 (1957 年) 後に、女子の就学率・在学率は上昇した。その理由として、全ての人が教育機会を得やすくなったこと、マレーシア人が広く職業機会を得るための手段として教育機会を捉え始めるようになったことなどが挙げられる [Ministry of Women and Family Development 2003]。マラヤ連邦独立以降も、女子教育に対する社会的・文化的障壁は残っていたが、それ以上に教育に対するニーズが高まりを見せたため、女子校であるか共学校であるかを問わず、マレー語学校 (初等・中等教育段階) における女子生徒数は飛躍的に増大した [Jamilah Arriffin 1994, p.80-83]。加えて、1949 年の統一マレー人国民組織 (United Malays' National Organisation: UMNO) 婦人部 (Kaum Ibu UMNO) の設立に象徴される女性の社会的役割の拡大、1961 年教育法や 1970 年代の新経済政策による教育普及、憲法の平等規定の導入、各種女性政策の実施などが、女子生徒数の増加に影響を与えたとされる。ただし、高等教育機関における男女間格差とエスニック集団間格差や地理的格差の問題は、未だ残されたままであった [Robiah Sidin 2000]。

さらに、女性・家族開発省がまとめた『独立以降のマレーシア女性の進歩 1957-2000 (The Progress of Malaysian Women since Independence 1957-2000)』(2003 年) によると、1970 年代以降に、マレーシア国内の高等教育機関において、女性の在学率が上昇し始めた [Ministry of Women and Family Development 2003]。マレーシアの高等教育全般に関わる多くの論文を著してきたモリー・リー (Molly Lee) は、「マレーシアの大学—平等、利用可能性と質に向けて— (Malaysian Universities: Toward Equality, Accessibility, and Quality)」(2004 年) という論文で、公立大学において男性と女性の割合が 41.7 対 58.3 (1999-2000 年) になるという「ジェンダー不均衡 (gender imbalance)」が見られることを指摘した。その理由として、大学入試で女子の方が男子よりもよい成績を収めるこ

とを挙げた [Lee 2004, p. 229]。

このようにマレーシアでは、高等教育段階において女性の割合が男性の割合を上回るほどになった。ただし、男性は自然科学系分野（特に理工系分野）で多く、女性は人文科学系分野で多いという専攻分野の相違は見られる²³ [Ministry of Women and Family Development 2001 ; Ministry of Women and Family Development 2003]。ただし、1990年代以降に、新しい科学技術分野である情報通信（IT）分野で女性の進出が目覚しくなり、自然科学系分野全体として女子学生の割合が増加するという現象も見られた。しかしながら、依然として工学分野で女性の割合は少なく、職業・技術学校の大半は男性が占めた [Sim and Thambiah 1999]。

男女間の専攻分野が異なることの原因について、マレーシアにおける女性と教育に関わる研究の多くは、男女の生物学的相違を前提とする社会的・文化的に構築されたジェンダー差に求めてきた。たとえば、女子が言語能力に優れるため人文科学分野で達成度が高く、男子は数学的能力に長けているため自然科学系分野の達成度が高いという男女の所与の能力差が指摘されている²⁴ [Lesley H. 1996]。また、男女は元来、興味や社会環境、社会化過程、アスピレーションが異なるとされる [Noraziah binti Ali 2000 ; Ministry of Women and Family Development 2003]。能力、志向、環境の相違に加えて、「伝統的に女性は、自然科学系分野よりも人文科学系分野に適していると言われるために、（中略）現在でも高等教育段階の女子学生は、アカデミックで“女らしい”分野の人文科学系に多い」というマレーシア社会における文化的・社会的な障壁が、専攻分野における男女差を生じさせる最大の原因とみなされてきた [Jamilah Ariffin 1992, p. 54]。

最近になって、カイルル・アヌワール・マストール (Khairul Anwar Mastor) は、「マレー人生徒間のアカデミックな選択における個性とジェンダー差 (Personality Traits and Gender Differences in the Selection of Academic Major Among Malay Students)」(2003年)と題する論文で、専攻分野を選択する際のジェンダー差についての調査結果を公表している。マトリキュレーションのマレー人学生 451人を対象とする調査において、専攻分野を選択する際に見られる満足、自信、責任、困難などを従属変数とし規定し、それらのジェンダー差を分析したところ、男子学生は専攻分野を選択する上での満足度が高くあまり困難を伴わないのに対して、女子学生は専攻分野を選ぶ際に男子学生よりも神経質になりがちであり、満足度が低く困難を伴いやすいという、有意なジェンダー差が示された [Khairul Anwar Mastor 2003, pp. 3-13]。だが、同研究も、男女の生物学的差異を前

提としている点で他の先行研究と類似している。

最近になって、マレーシアの教育省の肝いりで実施された、ジェンダーと教育に関する大規模調査の結果が、「ジェンダーによる大学の威信 (Prestasi Akademik Mengikut Gender)」(2005年)という論文にまとめられた。本調査の目的は、1996年から2000年まで各段階の全国統一試験において、女子生徒の方が男子生徒よりもよい成績を収めることとなった原因を探究することにあった。調査のサンプル数は、後期中等学校の生徒3,000人と教師1,118人であり、生徒に対しては、勉強の方法、学習スキルや教師と学校に対する意識について、教師に対しては、男子生徒と女子生徒の勉強の方法、カリキュラムの解釈と実施に関わる意識について質問している。本調査の結果から、女子生徒は明白な事実やルールを暗記するといった継続的な作業が得意であるのに対して、男子生徒は実践的で現実的な状況に関わる制約のない作業が得意であるということが示された。また、男子生徒よりも女子生徒の方が、よりよい学業達成を得ようとするという特徴があることも明らかにされた [Zaliman Mohd Jelas 2005, pp.93-111.]。

以上、マレーシア社会においては、男女の生物学的な相違に基づく社会的・文化的な男女役割の相違によって、男女の進路分化を生じさせるという理解が一般的である²⁵ [Jamilah Ariffin 1992; Aminah Ahmad 1994; Jamilah Ariffin 1994; Aminah Ahmad 1998]。欧米のジェンダー論やフェミニズムにおいては、男女の生物学的差異を根拠とするジェンダー差が性差別主義的な考えとして既に批判されているが、マレーシアの論者によって批判の対象とされることは少ない。それゆえ、男女の進路分化やその原因について、十分に実証研究されることがなかったと言える。そうした先行研究の課題を踏まえて、本研究の第3章から第5章において、マレーシアでこれまで自明視されてきた男女の進路分化の内実について、女性の意識や態度から実証的に検討する。

2. 慣習、宗教と女性

(1) マレー社会の慣習と女性

実証研究に先立ち、マレーシアの女性の地位や役割を考察する上で、「アダット (Adat)」(マレー語で慣習の意) は、鍵となる概念である。そもそもアダットには、父系制を特徴とするアダット・トゥメンゴン (Adat Temenggong) と、母系制を特徴とするアダット・プ

ルパティ (Adat PerpatihあるいはAdat Perpatih) がある²⁶ [Jamilah Arrifin 1992; 堀井 1998; 田村 1999]。マレー・アダットは父系制と母系制が並存する双系制原則に基づくが、マレー・コミュニティにおいて、性別によらず土地が分与される慣行が、アダットの双系的性質を端的に表す例として頻繁に取り上げられる。そして、たとえ家族制度が男性中心に作られていても、女性がそれに従属することはなく、女性にも土地の相続権が認められ、慣習法に従い、男性と女性が平等に財産相続することができる。これはサ・ブンチャリアン (sa-pencarian) と呼ばれる慣行で、夫婦で共に働いて得た財産は両性に帰属し、女性が家事労働のみに従事していたとしても、農地を購入する際などに女性の名義を記すことができる。その上、女性の家事労働も男性の戸外労働と同様に扱われていた [堀井 1998、pp. 311-313]。

だが、双系制に基づくマレーの慣習もイスラームの伝来によって変化し、女性の財産分与が男性の半分になるケースも見られるようになった [Jamilah Arrifin 1992, p. 3]。イスラーム法に従い、女性が男性の2分の1の土地を相続する場合もあれば、慣習法のアダットに従い、男性と同じ面積の土地を女性が相続する場合もあるが、イスラーム法と慣習法のどちらに従うかについては、当該家族が判断することとなった [堀井 1998、pp. 311-313]。

さらに、双系制の慣習は、頻繁に例示される財産分与の側面だけでなく、労働観、男女観やふるまいの面にも影響を及ぼしており、マレー人の村落社会で男女の労働に境界線はなく、既婚女性が、家事労働や農作業以外に、行商・小売商人として労働に従事することができた。しかしながら、イスラームが広く普及した後は、マレー社会で双系制の慣習に沿って男女観やふるまいが規定されていた頃とは異なり、イスラームが女性を抑圧する方向に作用した。こうしたマレー社会における変化は、イスラームが抑圧されていた女性を解放する方向に作用した、アラブ・ムスリム社会の状況とは対照的である [Wazir Jahan Karim 1992, pp. 12-14]。

元来、マレー社会において、双系的なアダットは女性の地位や役割を限定し固定化する性質を有していなかったと考えられる。そうであるとすれば、植民地期以前に固定的・伝統的性役割観により女子の教育機会が阻害されるようになった原因の一つとして、マレー社会におけるイスラームの普及を挙げることができる。この点について、ワズィル・カリム (Wazir Jahan Karim) は、『女性と文化—マレーの慣習とイスラームの狭間— (*Women and Culture: Between Malay Adat and Islam*)』(1992年)において、「マレー社会における男女の文化は、伝統的に男女の経済・社会的活動を分断するものではなかった」と述べてい

る。そして、マレー社会の現代の状況について、「西洋化(Westernization)と資本主義システムの導入が、労働と効率性の側面から、女性に不利益をもたらした」[Wazir Jahan Karim 1992, pp. 226] と解釈した。

このように、同じくアジアのイスラム社会であっても、その社会や文化に応じて、女性の地位や役割は若干異なると考えられる。以下では、アジア諸国のイスラームと女子教育に関して概観する。

(2) アジア諸国のイスラームと女子教育

一般的に、イスラームの女性（ムスリマ）は、抑圧された存在として語られることが多い。その根拠は、「男性はアッラーが与えた恵みによって、女性たちの保護者である」[コーラン 4: 34]というコーランの章句によるとされる。さらに、この章句について、「伝統的に男性優位の意味として理解されがちであったが、現代ではあくまでも性別による機能分化——すなわち、男性の役割は防衛・戦闘、家族の扶養義務であり、女性の役割は人間の再生産である——を前提としたものであって、異性間の優劣としては解釈しない方向にある」[小杉 2002, pp. 500-501]とみなされるようになってきた。

しかしながら、ヴェールを纏うその外見的なイメージから、イスラームの女性差別的な特性が指摘され、“悪しき” 伝統と抑圧の象徴であるヴェールを脱ぐことによって「近代的な女性」になるともみなされてきた。ところが、マレーシアのイスラームを例に挙げると、ファッションの一部として実に華やかに、色鮮やかなヴェール（マレー語でトゥドン）を身に纏っており、「ヴェール＝女性差別」という図式には疑問が生じてくる。このような疑問に対しては、アジア諸国を事例として論じる研究が有益な回答を用意する。

たとえば、桜井は『現代イラン—神の国の変貌—』（2001年）において、「西洋の女性が『見せる』ことによって自己を表現してきた結果、常に『見られる』存在であることを強いられてきたのにたいして、イランの女性は『隠す』ことを強制された代わりに、『見られる』窮屈さから解放されたとみることもできる」と述べた。このように、「ヴェールの向こう側」にあるムスリマたちの表情を巧みに描写し、ヴェールの意味を解釈しなおした[桜井 2001, pp. 145-176]。

また、女性が社会進出してきたアラブ女性のイスラーム服の着用の意味について、下層中流階層の女性に限定した上で、大塚は『近代・イスラームの人類学』（2000年）の「第5

章 ジェンダー—消し去られる身体」において、次のように解釈する。

（前略）この階層の人々（下層中流階層）は、これまでふれてきたアラブ・ムスリム社会のジェンダーに関する伝統的イデオロギーをかなり共有している。つまり、女性はむやみに外出せず、家庭内でよき娘、そして結婚後はよき妻・母となって家事と育児とに専念すべきという考え方を、どこかで保持しているのである。ここで彼女たちは深刻なジレンマに直面する。家庭内にとどまるのがふさわしいと思いながら、経済的必要から外での仕事につき、結果的に自分の理想とは異なる生き方をせざるをえないという葛藤に、彼女たちは悩んでいるのである。この袋小路から脱出する手段としてイスラーム服がある。それを着用することによって彼女たちは、不本意ながら経済的事情から職場で働いているが、それでも自分は伝統的すなわちイスラーム的な価値観に従っている、と暗黙のうちに主張しているのである（括弧内筆者）[大塚 2000, pp. 99 - 126]。

これらイスラーム社会に通じた桜井（2001）と大塚（2000）の解釈からも、女性がヴェールを纏い、イスラーム服を着用するという行為が表象する意味は、実に多様であることが分かる。それゆえ、女性の地位や役割も多様に解釈されるべきであるが、イスラーム女性に伴うイメージから、抑圧された存在として一元的に論じられてきたことも事実である。

さらに、イスラームの女子教育についても同様のことが言える。イスラームの学校では、ヴェールを学校で着用することが義務付けられ、男女別学制度（sex-segregated system）が取り入れられることが多いために、「男女平等」ではないとみなされる。だが、イスラームの女子教育は、本来的に人間平等観と男女役割観²⁷という 2 つの価値観が並存し実践されるところにその特色がある[アハメド 2000/1992；服部 2001]。服部は、『インドネシアの近代女子教育—イスラーム改革運動のなかの女性—』（2001 年）において、イスラーム女子教育の根拠として、預言者ムハンマドの言行を記録したハディースに、「学問を深めることは、男性であれ女性であれ、すべてのムスリムにとって義務である[ハディース：イブン・アブドゥルバリ]」と記されていること、イスラームの経典であるコーランに、「アッラーは、信仰する者と学問を深める者すべてに、より高い地位を与えよう[アル・ムジャーダラ 章第 11 節]」[服部 2001] と記載されていることを挙げた。

さらに、服部（2001）は、インドネシア・西スマトラにおける長期間のフィールド・ワークから、イスラームの教義に基づく教育実践が、男女役割観と人間平等観という 2 つの柱を軸にして行われてきた点を実証した。つまり、イスラームの教義では、性別を問わず学問を修めることが奨励されるが、男女は本来的に役割が異なるために、修学の目的が異なるのである[服部 2001, pp. 230-236, pp. 291-299.]。そうした考えに基づく女子教育観

は、時に政府の開発戦略にも利用されるが、インドネシアの場合は、独立後の開発期に政府が、「妻として、母としての役割と責任を放棄することなく、職業人としても働き、家計を助けるという『開発のなかの女性の役割』と『家庭人としての役割』の二重の役割を女性に課す」という形で利用されてきた[服部 2001, pp. 294]。

インドネシアの例ばかりでなく、性役割を重視しつつ教育機会を獲得することができるイスラーム女性のあり方は、イランの例でも報告されている [Mehran 2003]。また、イスラーム教国において、男女別学やヴェール着用の義務化など、教義に記載される女性や男女のあり方に忠実であればあるほど、女性の在学率が上昇するとの見方もある [Bellow, R. and King, E. 1993 ; 桜井 2002 ; Mehran 2003]。つまり、イスラーム教国において、女子が男性教員に習うことや、男女共学の学校に通学することを好まないジェンダー規範があるため、男女別学システムやヴェールの着用を実践する学校(多くは女子校)が増加すると、女子・女性の就学が社会に容認されやすくなり在学率も上昇するというのである²⁸。

しかしながら、開発途上にあるイスラーム教国の多くにおいて、相対的に女子校の設立に対する教育予算の配分が少ないために、実際は女子校の数が限定される。そして、女子が遠い距離を徒歩で通学したり、何らかの公共交通システムを利用したりしなければ学校に通えない場合が多くなる。こうした場合、「生活圏」外に通わなければならないという物理的な不便だけでなく、「生活圏」外に通わざるをえないことから女子の就学への家族やコミュニティの理解が得にくくなり、大きな精神的な障壁を抱えてしまう結果となる [佐藤 2002, pp. 35-38]。

それに対して、学校数の増加が、女性への教育普及に貢献した先駆的な例として、マレーシアの事例が挙げられる。後述する通り、マレーシア政府は、新経済政策によって、農村部に中等学校を数多く建設し、住居に近接する学校を増加させた。その効果として、イスラーム女子・女性が住居から離れた学校に通わなくてもよくなり、進学阻害要因の幾らかが取り除かれた。つまり、新経済政策が、農村のマレー人男女の在学率の上昇に寄与したとも推測できる [Robiah Sidin 1996]。その他に、女性の教育機会の拡大が急速に進んだ理由として、エスニック集団間格差を補うためのブミプトラ政策によって学校や寮施設などが建設されたことが挙げられる²⁹ [Robiah Sidin 1996; Aminah Ahmad 1998; ムトゥ 2003]。ただし、これらの先行研究においては、ブミプトラ政策が、女子・女性への教育の普及や拡大に及ぼす影響について十分に論じられてこなかったため、さらに検討する必要があると考える。

(3) 華人女性と教育

ところで、マレー人女性と教育に関する先行研究に比べて、非マレー人女性である華人女性と教育に関わる先行研究は必ずしも多くないが、幾つかの研究から、華人女性の教育についてうかがい知ることができる。たとえば、田村は、『マレーシアとシンガポールにおける女性と政治—ナショナリズム・国家建設・ジェンダー—』（1999年）において、華人コミュニティにおける女性の地位について述べている。田村によれば、マレーシアに移住した当初の華人コミュニティでは男性数が圧倒的に多く、華人女性の大半は男性の移民よりも後になってから移住してきた。華人コミュニティにおける女性は、中国本土の女性と同じく儒教社会の生活様式に従ったため、華人女性の地位は男性の周辺に位置付けられた。また、父系色の強い華人の儒教社会では、個人よりも家族やコミュニティが重視された。家族やコミュニティは、福建、広東、潮州、客家、海南など、中国本土の出身地別に形成された堅固な幫（ハン）が基盤となっており、いずれの幫でも父系制に基づく家族制度が維持された。そして、華人コミュニティには、儒教だけでなく、仏教、キリスト教を信仰する人々もいるが、いずれの信仰においても、移民当初は父系的な家族制度を維持していたと考えられる [田村 1999]。

マレーシア社会において、英国植民地の婚姻法は一夫多妻制を合法化していたが、華人にとっての婚姻は両性の合意に基づくものであった。そのため、たとえ重婚であっても、中国本国にいる1人目の妻と2人目の妻に対して同等に財産所有の権利が与えられ、夫婦間にも財産分与に関する差別はなかった。ただし、離婚の形態は女性にとって不利なものであった [Joyce Lebra and Joy Paulson, et al. 1980, p. 25]。女性の数が少ない移民当初（1930年以前）こそ離婚の数も少なかった。ところが、離婚の数が徐々に増えると、夫が離婚を申し出た場合に限り妻はそれを拒否することはできず、子どもがいたとしてもその養育費を要求するのは困難であった。

さらに、英領マラヤ時代における華人コミュニティの労働について、「男性同様に働かなければ生きていけない厳しい現実」があったために、「錫鉱山の肉体労働者や行商人、農作業従事者、メイドなど低賃金労働者としてではあるが、彼女ら（華人女性）の戸外労働を促が」すこととなった（括弧内筆者） [田村 1999, p. 11]。つまり、男性優位の華人社会では、「男は外、女は内」という固定的・伝統的性役割観を継承することが自明であったが、

現実の厳しい経済状況の下で、女性も家庭外で働くこととなったのである。

加えて、華人は、教育熱心であり、積極的に学校教育を受けようとした。ただし、植民地期には、華人の一部の裕福なエリート層は、植民地政策により建設された英語学校（初等・中等学校）に通うことができたが、その他の層の華人にとっての教育機会は制限されていた。特に、高等教育機会は限られており、華人自らの手で、私立学校や私立カレッジを設立することによって機会を創出することとなった。

3. 現代の性役割観と教育

フェミニズムやジェンダー論がさかんになるにつれて、マレーシアでも、女性やジェンダーに焦点を当てた調査研究が増加してきた。それらの中に、数が多いとは言えないが、現代女性の性役割観や、男性が女性に望む役割観などを取り上げた実証的研究が見られる。ジャマイラ・アリフィンによる『マレーシアの女性にふさわしい役割に対するジェンダー態度—半島マレーシアにおける調査結果より— (*Gender Attitudes towards Malaysian Women's Appropriate Roles: Findings from a Survey Peninsular Malaysia*)』(1995年)という大規模調査はその一つである³⁰。

同調査において、マレーシアの女性が家庭における役割を受け入れれば伝統的立場に立っていると言え、マレーシア国家の開発や経済成長の度合いにかかわらず文化的には遅れているとみなすべきではないかという研究設問が立てられた[Jamilah Ariffin 1995, p. 75]。回答者は、全ての設問に対して「全く反対」「反対」「いくらか (somewhat) 賛成」「賛成」「とても賛成」という5つの選択肢から1つの選択肢を選ぶこととなるが、ジャマイラ・アリフィンの分析において、前者の2つを選択した場合は「反対派」、後者3つを選択した場合には「賛成派」として分類されている。本章および第3章以降の記述においても、ジャマイラ・アリフィンの分類方式を踏襲することとし、以下では、マレーシアの女性の役割と教育をカバーする設問（全設問20問中4問）について紹介したい。

第1に、「娘よりも息子を大学に行くよう励ますべきである」という、大学進学に対する親の優先順に対する回答は、男女とも反対派が賛成派を上回っている(表1-1)。ただし、男性の方がマレー人と非マレー人との差が大きく、マレー人男性は58.4%が反対したのみであるのに対して、華人男性は79.4%、インド人男性79.9%、その他男性87.5%が反対している。サンプル数の少ないその他を除くと全体を通じて反対派が多い中で、マレー人

表 1-1 娘よりも息子を大学に行くよう励ますべきである (単位 %)

性 別		反対派	賛成派	合計 (人)
男 性		64.3	35.7	912
女 性		69.7	30.3	2,038
エスニック集団別		反対派	賛成派	合計 (人)
マレー人	男性	58.4	41.6	658
	女性	68.8	31.2	1,629
華 人	男性	79.4	20.6	199
	女性	74.9	25.1	302
インド人	男性	79.9	20.1	47
	女性	61.0	39.0	100
その他	男性	87.5	12.5	8
	女性	71.4	28.6	7

出所：Jamilah Ariffin 1995.

表 1-2 女子が人文科学系教科を好み男子が技術系教科を好むのは

生物学的理由による (単位 %)

性 別		反対派	賛成派	合計 (人)
男 性		29.6	70.4	906
女 性		34.3	65.7	2,023
エスニック集団別		反対派	賛成派	合計 (人)
マレー人	男性	27.7	72.3	653
	女性	34.1	65.9	1,618
華 人	男性	33.3	66.7	198
	女性	34.8	65.2	299
インド人	男性	36.2	63.8	47
	女性	34.3	65.7	99
その他	男性	50.0	50.0	8
	女性	28.6	71.4	7

出所：Jamilah Ariffin 1995.

男性 41.6%とインド人女性 39.0%では賛成派が多い。華人男性・女性とインド人男性には反対派の割合が多く、インド人には男女でばらつきがある。これらから、マレー人男性の方が非マレー人男性よりも、男子（息子）の教育を優先する傾向が強いと言える。

第 2 に、「女子が人文科学系教科を好み男子が技術系教科を好むのは生物学的理由による」という設問に対して、全体的に賛成派が多い（表 1-2）。男女別では、若干男性の方に「賛成する」割合が多い（男性 70.4%、女性 65.7%）。ただし、その他のエスニック集団に対して、マレー人には男女間で回答の割合に若干の開きがあり、マレー人男性に占める賛成派 72.3%、マレー人女性に占める賛成派 65.9%である。全体を通じて、エスニック集団別の回答に大きな差は認められない。

表 1-3 女性はよい妻、よい母になるために大学教育を受けるべきである

(単位 %))

性別		反対派	賛成派	合計 (人)
男性		41.7	58.3	911
女性		47.9	52.1	2,034
エスニック集団別		反対派	賛成派	合計 (人)
マレー人	男性	36.5	63.5	657
	女性	46.0	54.0	1,626
華人	男性	53.8	46.2	199
	女性	57.5	42.5	301
インド人	男性	59.6	40.4	47
	女性	57.0	43.0	100
その他	男性	50.0	50.0	8
	女性	14.3	85.7	7

出所：Jamilah Ariffin 1995.

第 3 に、「女性はよい妻、よい母になるために大学教育を受けるべきである」という性別役割と教育の目的に関する設問についての回答である (表 1-3)。全体を通じて、反対派と賛成派の割合が拮抗しているが、若干男性の方に賛成が多い (男性 58.3%、女性 52.1%)。エスニック集団別に見ると、マレー人男性の賛成派が 63.5% に上るのに対して、華人男性では 46.2%、インド人男性では 40.4% と非マレー人男性の賛成派は過半数に達していない。女性役割を守るために大学教育を重視する傾向が強いのは、マレー人男女であると言える。

第 4 に、「社会発展のために男女役割は分けられ、男性は家の外で働き、女性は家庭でよき妻よき母としての役割に専心すべきである」という性別役割分業に関わる質問に対する回答は、男性の方が若干ではあるが賛成派の割合が多く (54.4%)、女性は賛成派 (48.5%) と反対派 (51.5%) の割合が拮抗している (表 1-4)。特に、マレー人男性に性別役割分業に賛成する割合が高く (57.7%)、インド人男性 (53.2%)、インド人女性 (51.1%) が続く。また、同一エスニック集団内で男女差が大きいのはマレー人で、男女の役割分業観の賛成派は、男性 57.7% と女性 49.1% である。このようなマレー人女性の回答は、性別役割観を遵守する傾向が大変強いと考えられてきた、従来のマレー人女性のイメージとは異なる様相を呈している³¹。

表 1-4 社会発展のために男女の役割は分けられ、男性は家の外で働き、
女性 は家庭でよき妻よき母としての役割に専心すべきである (単位 %))

性別		反対派	賛成派	合計 (人)
男性		45.6	54.4	910
女性		51.5	48.5	2,036
エスニック集団別		反対派	賛成派	合計 (人)
マレー人	男性	42.3	57.7	656
	女性	50.9	49.1	1,628
華人	男性	53.8	46.2	199
	女性	53.9	46.1	301
インド人	男性	46.8	53.2	47
	女性	49.0	51.1	100
その他	男性	87.5	12.5	8
	女性	85.7	14.3	7

出所: Jamilah Ariffin 1995.

以上の通り、約 3,000 人を対象とするジャマイラ・アリフィンによる調査は、マレーシア人の性役割観やジェンダー観を量的調査によって明らかにしようとするものである。マレーシアにおいて、女性やジェンダーに留意することをうたう先行研究の多くが、女性のみ の記述に終始する傾向が強かったのに対して、同調査は、大量の実証データに基づき、性別やエスニック集団別、年齢別など、各種分析カテゴリーによる相違に配慮しながら分析した点に特徴がある。このような方法上の特徴を持つ調査から、(i) マレー人男性が、女性の地位や役割に対して固定的・伝統的な価値観を持つこと、(ii) マレー人女性は、先行研究で伝えられてきたほど一様に固定的・伝統的役割観に賛成するわけではないことなど、新たな知見が得られた [Jamilah Ariffin 1995, pp.87-99]。

殊に、マレー人男性は、マレー人女性や他のエスニック集団に比べて、公的領域・私的領域のどちらにおいても、女性は固定的・伝統的役割を重視すべきであると考えている特徴が際立っていた (第 4 の設問)。また、マレー人男女ともに、男性に対して優先的に教育機会を供与すべきであると認識していた (第 1 と第 3 の設問)。ただし、マレー人女性の中には、マレー人男性と似通った考え方を持つ層が厚い一方で、女性が様々な機会を得ることに賛成する層も少なからずいることは特筆に価する。

このような調査研究による意義を認めながら、(i) 同じエスニシティでも階層 (居住地、収入、職業、教育などを含む) の相違によって、性役割観などに対する考え方や態度

が異なる点にまでは分析が及んでいないこと、(ii) 調査対象が学齢期を過ぎた成人のみに限定されていること等が、今後の課題として挙げられる。さらに、(iii) 調査の早い段階に構築された仮説が、近代化は固定的・伝統的性役割観の克服に寄与するという前提に立っていること、また、仮説を検証する際に、性役割観に反対する、より「近代的な」回答が増加していくことを評価したことは、本調査が持つ最大の限界である。このような、言わば「単線的近代化論」に基づく研究の方向性は、ジャマイラ・アリフィンが別稿(1992, 1994)で、イスラーム伝来以前に「伝統的」役割観や態度は定着していなかったと指摘した点と矛盾する。このように、「伝統的」性役割観がマレーシア社会で温存されてきたことが近代化とそれに伴う女性の社会進出を妨げてきた、とするジャマイラ・アリフィンの上記調査の評価を批判的に検討することが本研究の課題の一つとなる。近代化と女性の進出にのみ価値を付与することなく、当該地域の文化的意味体系に抛りながら、実証的な調査研究を模索する必要があると考える。

第4節 女性の高等教育機会の拡大と進路選択

1. 高等教育拡大の背景

一般的に、4年制大学以外の高等教育機関に進学した女性は、専門的・技術的・経営的職業に雇用される分野を専攻する割合が少ない。このことは、高等教育機関における「結果としての性差」と呼ばれ、『比較の観点における女性の高等教育 (*Women's Higher Education in Comparative Perspective*)』(1991年)などで指摘されてきた[Kelly 1990; Kelly and Slaughter 1991, p. 4]。これは、欧米先進国や途上国に共通する問題と言える。日本の高等教育機関では、進学する高等教育機関の種別(4年制大学か2年制短期大学か)や専攻科目に男女差が認められることが、長年にわたって問題視されてきた[天野 1986, p. 23]。また、アメリカ[Kim 1990]やイギリス[Colley 1998]など欧米の主要国においても、専攻分野の男女差について報告されてきた。マレーシアにおいても、同様である[Aminah Ahmad 1993; Jamilah Arrifin 1994]。そして、多くの国や地域で報告されてきた、「結果としての性差」の問題は、高等教育拡大を導く要因が男女で異なること、進路を決定する要因(「進路規定要因」)に男女で相違があることなどにより生じるとされる。

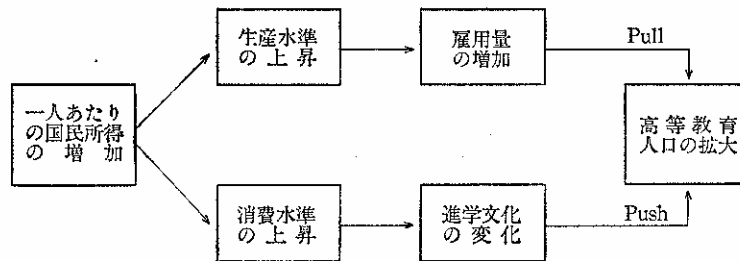


図 1-1 高等教育発展のメカニズム

出所：天野 1986, p. 12.

視点を転じると、男性とは異なり、女性の高等教育機会の拡大は、産業化・近代化の規模やスピードには比例しないとされる³²。たとえば、既に産業化・近代化がある程度進んでいるOECD加盟国の中でも、高等教育卒業者に占める女性の割合（2000年）が男性とは同水準になっていない国々が6カ国（オーストリア、ドイツ、日本、韓国、スイス、トルコ）ある[OECD 2003, p. 59]。この現象は、女性の高等教育在学率の上昇が、一人当たり国民総生産（GNP）などの経済指標の上昇とは必ずしも連動していないために生じる[天野 1986, p. 12, Kelly 1991, p. 5]。

天野正子は、『女子教育の座標』（1986年）で、一般的に、一人当たりの国民所得の増加が生産水準の上昇と雇用量の増加を導き、それらがプル要因となって高等教育人口の増大を導くことを示した³³（図 1-1）。その上で、女性の場合は「プル要因」が強く作用せず、（i）生活水準の上昇（家計の教育に配分しうる資源の量の増大）、（ii）進学にかかわる価値観の変化などの「プッシュ要因」が、女性の高等教育在学率の上昇に強い影響を及ぼすとした³⁴ [天野 1986]。つまり、高等教育拡大を引き起こす要因の内、職業構造の変化や雇用量の増加などの「プル要因」と、進学文化の変化などの「プッシュ要因」が男性の場合はともに作用するが、女性の場合はプッシュ要因が強く作用するのである。

そこで、進学に関わる価値観の変化の中で性役割観の変化が重要となってくる。ところが、日本と同様に第三世界諸国やイスラーム諸国においても、よい母親業（good mothering）の神話など性役割観が根強く残ることが、女性への教育普及を妨げてきた。マレーシアにおいても、性役割観に従って「女性らしい」分野を選ぶことが、結果としての性差を生じさせる原因とみなされてきた[Jamilah Arrifin 1992; Aminah Ahmad 1994]。

日本の教育社会学においても、性役割観と教育との関係を分析する先行研究は多い³⁵。とりわけ、未だその内実が解明されていない「ブラック・ボックス (black box)」としての学校に着目した中西祐子は、『ジェンダー・トラッカー 青年期女性の進路形成と教育組織の社会学』(1998 年) を著した。本書で、中西は、先の天野の研究にも拠りながら、青年期女性の進路形成のダイナミックな「過程」と学校組織との関わりを分析し、学校・大学組織と進路分化の関係性についての理論的考察を試みている。考察の過程で、「トラッキング」概念を用い、チャーター³⁶・学校・大学組織と、生徒・学生の進路形成との密接な関係を指摘し、教育組織上の特徴に基づく進路形成メカニズムを「ジェンダー・トラック」として概念化した。また、ジェンダー・トラックはあらゆる学力水準において存在するとされるが、学力水準の差異に基づくアカデミック・トラックと学校・大学チャーターの差異に基づくジェンダー・トラックの双方からの影響を受けて形成されるのが進路であると規定される。このような中西の研究によって、進路分化のエージェンシーとして、学校組織というブラック・ボックスの内実が明らかにされるとともに、男女間の進路分化のノン・メリトクラティックな要因として性役割の重要性が認識されることとなった³⁷。

また、学校内のブラック・ボックスの内実を明らかにする過程で、女性の高等教育進学に対して、たとえ女子・女性に高等教育が普及されたとしても、高等教育がその社会的機能とともに性別役割規範を維持する機能を有してきたため、女性の生き方の選択肢を広げるようなものにはなりえなかったという批判が登場した [天野 1986]。そうした批判が登場する背景には、1990 年代は日本の教育社会学で「学校教育とジェンダー」をめぐる議論が、不平等・差別論から、学校教育そのものが不平等を再生産するという「文化的再生産論」へと議論がシフトしたことがある³⁸。階層とジェンダーを主な分析カテゴリーとした「文化的再生産論」も、男女平等教育を実施すべき学校教育が、まさに性の不平等を再生産している点を批判した。たとえば、舘かおるらは、三宅義子編『第 3 巻 日本社会とジェンダー』の「第 7 章 戦後日本の学校教育とジェンダー—学校と性別カテゴリー—」(2001 年) において、近代国民国家を維持する不可欠の装置として生まれた学校教育は、その宿命として常に国家の政治的意図のもとに置かれていること、また、資本主義経済体制の社会にあって市場の原理と連動し、人的資源を再生産するべく機能することを要請されているということなどを批判した [舘・亀口 2001]。

転じて、比較教育学においても、教育社会学における議論と同種の議論が展開された。様々な政治・経済・社会状況の変化に応じて教育機会は拡大してきたが、日本、フィリピン

ンやスリランカのような国家は、既に在学率が十分であるにもかかわらず、社会の不平等なジェンダー関係を変えるにいたらなかった。織田は、学校教育が「西欧（ママ）のジェンダー意識を植え付けて」いる一方、「ジェンダー差別の原因を教えて」おらず、「学校教育における知の体系にはジェンダー・バイアスがかかっている」と批判し、単に在学率の増加という「教育の量」の問題に注目するだけでは、女性のエンパワーメントの実現は不十分であると主張した[織田 2001, pp. 38-41]。また、江原は、「学校教育は階層的不平等や社会のジェンダー構造を再生産する役割を持つと同時に、既存のイデオロギーに挑戦する力を就学者に与えることもできるという両義性を持つものであるが、就学率の増加を中心目標とするこれまでのアプローチは、公的学校教育とジェンダー構造という核心に切り込むものではなかった」[江原 2001, pp. 75-76] として、既存のアプローチを批判した³⁹。

奇しくも、ジェンダー論や教育社会学の館ら（2001）の指摘と、比較教育学研究の織田（2001）や江原（2001）の指摘は類似している。つまり、(i) 教育普及や教育拡大によって女子や女性を学校に通えるようにするという男女間格差の解消という目標を達成したとしても、学校自体が不平等や差別を生み出すように機能しているとすれば、社会の不平等や差別は温存されたままであり、(ii) 学校組織がさらなる性差別を生み出すように機能しているとすれば、学校内部の“ブラック・ボックス”を分析対象とするだけでは不十分であるということである。それゆえ、男女間の教育格差について、教育政策や人材育成政策などの国家政策だけでなく、国際的潮流の影響という観点からも、多角的に検討することによって、さらなるジェンダー平等の達成について検討する必要がある。さらに、(iii) 学校組織を媒介として教育を受容する女性自身の意識についても十分に検討する必要がある。その際、単に生徒（本研究においては女子生徒、女性）を対象とし、構造との関係でのみ説明されてきた行為主体について、その意味づけのプロセスにまで光を当てる必要がある⁴⁰。そうした研究調査のあり方は、エスノグラファーによる⁴¹、再生産論は性役割観に適応したり反抗したりする個人（主体）を十分に描ききれなかったという批判と、既存のジェンダー構造と生徒の「主体性」に着目したあらゆる研究が、再生産理論に対抗して行為者の主体性に注目することを掲げながらも、「個々の行為者がグループの文化に意味づけをしたり、交渉したり、葛藤をきたしながらアイデンティティを構築していくプロセスには分析が及ばないことが多かった」[宮崎 1999, p. 179] という批判に応えるものである。

2. 進路選択とジェンダー

本研究で用いる概念に、「進路」「進路選択」「進路形成」がある。先行研究においては、「進路選択 (career choice)」や「進路指導 (career guidance)」にも含まれる、英語のキャリア (career) が、字義的には「経歴・職業・進路」などに和訳される。そして、「キャリア」がいわゆるカタカナ英語としてそのまま用いられる際には、職業的な経歴を指す場合が多い⁴²。また、社会学でも、キャリア (career) は、「個人が職業上たどっていく経歴。職業経歴」[新社会学辞典 1993, p. 268]として職業に焦点をあてて定義される。ところが、近年、「キャリア」は進路指導上、「人が一生をどのように送るかといった事柄に対して使用されるようになった[柳井 2001]。また、日本では、平成元年に中学校・高等学校学習指導要領が改訂された際に、進路を単なる学校や職業の選択ではなく、生き方や在り方の選択ととらえた進路指導の指針が示されてもいる。このように、キャリアの一般的な日本語にあたる「進路」は、職業的な経歴のみならず、進学や地域の活動、NGOでの活動など多様な選択肢を包含する概念として用いられつつある。

本研究の主たる対象であるマレーシアの後期中等学校の生徒は、日本の高等学校の生徒(以下「高校生」)に相当する。教育社会学においては、日本の高校生の進路選択や進路形成を対象とした研究領域に一定の蓄積がある。たとえば、荻谷による『階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会(インセンティブ・ディバイド)へ』(1991年)は、学校から職業への移行のメカニズムを解明する研究であり、耳塚らによる『変わる若者と職業世界—トランジッションの社会学 シリーズ職業とライフスタイル』(2000年)は、「高校生文化と進路形成」の変容を論じる研究である。加えて、日本労働研究機構研究所による、日本の高卒者の初期職業経歴に関する追跡調査の結果を示す『高卒者の初期キャリア形成と高校教育—初期職業経歴に関する追跡調査結果—』(1996年)も挙げられる。

日本における進路やキャリアに関する国際比較研究には、アメリカの青年のキャリア形成を論じる『自己意識とキャリア形成—アメリカ高校卒業生にみる』[米川・江原編 1996]や、日本・ドイツ・アメリカ・中国における学校から職業への移行過程に着目する『キャリア形成・就職メカニズムの国際比較』[寺田 2004]などがある。このような研究の多くは、依然として職業的キャリアの分析に主眼を置いている。また、中国やシンガポールなど一部の例外を除き、欧米先進国を研究の対象としているため⁴³、これまであまり取り上げられてこなかった途上国やアジア地域の進路・進学に関する研究も、今後ますます必要

になると考えられる⁴⁴

さらに、進路・進学研究において、男性の周縁に置かれがちな女性に着目する「ジェンダー」の視点も重要である。日本において女性やジェンダーの視点を中心に据えた進路・進学研究は、1990年代以降に増加してきた。それらの研究は、進路規定要因や進路選択の背景を問う研究、大学における「結果としての性差」をテーマとする研究に大きく分けられる⁴⁵ [吉原 1998]。

まず、進路規定要因としては、社会の性別役割分業を基準とする価値体系が挙げられるが、高校生を対象とする調査から、性別役割分業意識が進路選択に与える影響は、男子よりも女子の方が強いことが既に明らかになっている [吉川 2001, pp. 107-126]。次に、大学における結果としての性差をテーマとした研究から、高等教育機関において、女性が人文科学系コースと2年制短期大学に集中するという、女性特有の軌道（「女性（女子）専用軌道」）の存在が明らかになっている [天野 1986]。天野の研究を受けて、高校生と大学生を対象とした大規模な調査を実施し、青年期男女の進路分化の要因を調べたのが、前述した中西（1998）である。中西は、トラッキング理論を用いて、男女の進路分化を「ジェンダー・トラック」と名づけた。ジェンダー・トラックは、「学校組織を構成する女子教育観や生徒・学生の内面化する性役割観の差異に基づいて、学校間で形成されている『層』構造のことを意味するものであり、学力水準に基づくトラック（『アカデミック・トラック』）と同様に、それに基づいて生徒・学生の進路を分化させる構造」 [中西 1998, p. 12] を指す⁴⁶。

日本において、女性やジェンダーに焦点を当てながら進学や進路選択について論じる研究は徐々に増加している。ところが、それらの傾向として、(i) 学校内部のジェンダー観や性役割観に基づく進路選択を分析する研究が多く、(ii) その大半は性役割観に基づく進路選択にネガティブな価値を付与している。また、(iii) 進路選択を人生の一時点の選択と捉えており、進路やキャリア、トラックという概念に内包される選択の幅が狭い。つまり、現代の青年期女性が、進学か就職か、仕事か家庭か、という限られた選択肢の中から、二者択一的に進路を選ぶことが前提とされていることが多いのである。女性・ジェンダーに焦点を当てた進学や進路選択研究が抱える課題を克服するために、本研究では女性の選択を人生の一時点の選択としては取り扱わず、女性の長い「生涯 (life/kehidupan)」における進路選択の過程、すなわち「進路形成」としてとらえることが有意義であると考えられる。さらに、欧米先進国以外の研究を蓄積することの意義を認め、マレーシアを主な研究対象

とするために、階層やエスニシティの相違に応じた、女性の進路形成の多様性を描き出すこととなる。

このような女性のキャリアに対する捉え方は、文部科学省「女性の多様なキャリアを支援するための懇談会」の第2次報告書で提示された捉え方とも合致する。同報告書によると、女性のキャリアは、「経済的価値と結びついた職業生活」だけでなく、「家庭生活、地域活動、学習等の経済的価値と結びつきにくい活動」との「双方が結びついた個々人の生活歴の結果」であり、「生涯の意思的な設計の道のり全体を『多様なキャリア』として包括的に捉え」ている〔女性の多様なキャリアを支援するための懇談会 2003b〕。こうした概念定義は、本研究におけるキャリアの捉え方だけでなく、ライフ・コース研究と融合し長い生涯の中で進路形成をとらえようとする昨今の研究動向とも重なるものである〔木村 2000〕。

第5節 まとめ

本章の目的は、国内外における関連する分野・領域の先行研究に見られる特徴を批判的に検討することであった。本章で取り扱った主要な先行研究は、比較教育学、教育開発研究や教育社会学などの分野であった。本研究は、それら先行研究の蓄積に負うところが大きいですが、先行研究には幾つかの検討すべき課題も残されている。

第1に、これまで実証研究の対象とされることが少なかった、途上国の女性を対象とすることである。比較教育学において、教育と女性を扱う研究は1980年代以降増加してきた。ところが、欧米の研究に比べて、日本やマレーシアではこの研究の関心はあまり高くなかった。また、日本の教育社会学においても、女性やジェンダーをテーマとする研究の多くが、欧米の先進諸国を主な対象としており、それ以外の国や地域を対象とする研究は少なかった。途上国の女性を対象とする実証研究が必ずしも多くないため、女子教育を論じる際に、欧米型の概念モデルを目指すべき目標とする傾向が強くなってしまっていたと言える。ジェンダーや女性に関する欧米先進国以外の実証研究が増加し蓄積されることによって、こうした傾向を軽減するだけでなく、自民族中心主義と性差別主義の克服という、比較教育学研究の普遍的テーマを考察することができると筆者は考える。同様に、エスニック集団間の深刻な教育格差を抱えるマレーシア国内において、マレー人女性が論述される

頻度に対して、非マレー人である華人女性やインド人女性が記述される頻度は圧倒的に少ない。このことから、本研究は、ジェンダーの視点を重要視しながらも、間接的に一国内の自民族中心主義を批判するものである。

第2に、マレーシアを取り上げ、女子・女性の就学率や在学率が上昇してきた要因や背景について整理し直すことである。他の途上国に比べて、マレーシアにおいては、女子・女性の教育機会が比較的早くに拡大あるいは拡充してきたと言える。だが、どのような政策や施策が有効に機能して、マレーシアの女子・女性の就学率や在学率が上昇してきたかについては、未だ十分に明らかにされてはいない。そもそも、その背景には、マレーシアの女子・女性と教育について論じる先行研究の絶対数が少ないことがある。また、エスニック集団間の教育格差の問題が、あらゆる課題に先んじる喫緊の課題として認識されてきたということもある。日本や欧米諸国では、女子・女性の教育拡大について論じた多くの先行研究があり、たとえば日本の女子高等教育論では、職業構造の変化や雇用量の増加などのプル要因だけでなく、進学文化の変化などのプッシュ要因が、女性に対する教育機会の拡大に影響を与えることが明らかになっている。このような先行研究の知見を参照することは、マレーシアの女子・女性の教育拡大の要因や背景を明らかにすることにつながると思う。同時に、マレーシアの教育拡大について分析する際に、オリジナルな研究の視点も求められよう。本研究では、マレーシアの女子・女性の教育拡大の要因についてより多角的に検討するために、マクロ次元とミクロ次元から分析することとする。まず、第2章においては、マクロ次元での政策の女子・女性の教育普及と拡大への有効性を検討する。すなわち、教育拡大過程において、教育政策、人材育成政策や女性関連政策などのいずれの政策が、男女間の教育格差の改善に役立ちえたかについて明らかにする。次に、第3章から第5章においては、ミクロ次元から、女性自身の進学に対する意識や態度などについて実地調査の結果を示す。実地調査の結果から、マレーシアにおける進学文化の一端について明らかにすることとする。

第3に、進学阻害要因とみなされがちである性役割観について、女性自身の意識から解釈し直すことである。女子教育開発や教育社会学において、性役割観は進学阻害要因とみなされてきた。同様に、マレーシアの教育研究および女性・ジェンダー研究でも、男女の生物学的差異と社会的・文化的にジェンダー差があることを根拠として、時にステレオタイプに、男女間の教育機会の相違について説明されてきた。一方で、性役割観が根強く残る現代マレーシアでは、女子・女性の教育拡大が静かに進行するという「矛盾した」現象

が見られる。しかし、固定的・伝統的性役割観が根強く残ることが、女性の進学を阻害し、女性の教育機会を狭めてきたと結論付けることに対して疑問が残される。ところが、マレーシアの女性と教育に関する先行研究において、教育を受けてきた（あるいは受けることができなかつた）女性自身の意識を実証的に検討した研究は、筆者の管見の限りほとんど見られない。また、マレーシアの教育や進路に関する大規模な調査研究は、生徒の進路選択に影響を及ぼす要因を多角的に分析するものではない。したがって、本研究では、第3章以降で、マレーシアのペラ州において現代の女子・女性の声を収集することによって、固定的・伝統的性役割観が女性の進学阻害要因になりうるとみなしてきた教育開発研究のコンセンサスについて実証的に検討する。それとともに、性役割観に基づく女性の教育選択を紋切り型に、時に二項対立的に論じてきた、マレーシアの女性やジェンダーに関する研究を批判的に検討する。

第4に、女性の進路形成に着目する際に、単にジェンダーと教育の問題に矮小化することなく、他の複合的なカテゴリーと組み合わせて分析することである。1980年代から90年代にかけて、マラヤ大学の学生を対象として実施された大規模調査においては、男女の差異は主要な論点にはなっておらず、エスニシティや階級が主要な分析カテゴリーとされている。たしかに、マレーシアの教育現実を分析する際に、エスニシティは重要な分析カテゴリーであるが、それに加えてジェンダーなどの分析カテゴリーを複合的に用いることも必要である。複合的な観点から女性と教育の問題について考察することは、従来から盛んに議論されてきた、エスニック集団間の格差や社会階層間の格差の問題に対して、新たな視座を提供するとも予測できるからである⁴⁷。このように、本研究においては、これまで女子教育開発では十分に実証されてこなかつた、女性自身の進路形成意識を明らかにした上で、それらを文化的意味体系に即して解釈することとする。また、マレーシア教育研究においては論じられることの少なかつた、ブミプトラ政策と女子・女性の教育拡大との関係性についても考察する。

最後に、女子教育開発の国際的潮流の中で、男女間の教育格差が改善されてきたマレーシアの事例をどのように解釈するかについて示すことである。1970年代から国際的な女性運動が高まる中で、ボズラップにより「開発における女性 (WID)」の概念が提唱された。1980年には女性の地位の向上と改善の基盤として教育が位置づけられるとともに、「ジェンダーと開発 (GAD)」の概念も登場した。さらに、1990年には、EFAを契機として女子教育開発政策が重点的に実践に移された。こうした中で、女子教育開発に関わる先行研究、

政策や実践の大半は、国際機関や援助国が提供する欧米先進国型の概念モデルに依拠してきた。その概念モデルは、女性は男性と同等に仕事も家庭もという「男女平等」理念に基づく場合が多い。さらに、その概念モデルの下では、教育機会を量的に拡大したとしても、その後の「男女平等」社会の実現は難しいということが、頻繁に批判の対象とされる。しかしながら、本研究は、男女間の教育格差を改善した後に、欧米型の男女同様な平等社会を実現するという目標そのものに疑問を投げかけ、女子・女性の教育拡大の意味について問い直すこととする。本研究の最終章では、既に初等教育段階から中等教育段階において、男女間格差が解消されつつあるマレーシアの事例を、女子・女性教育開発の「成功例」として描く可能性を示す一方で、マレーシアの事例が女子・女性教育開発の「成功例」と言えるかについて、幾つかの論点を挙げつつ検討する。

このような先行研究で残された課題は、互いに関係しあっていると考えられる。そこで、本研究は、国家や家族だけでなく、女性個人にも焦点を当てるというアプローチにより、先行研究で残された課題を次の4つの研究設問にまとめて論じることとする。第1に、いつ、どの政策が、どのように、男女間の教育格差の解消やジェンダー平等の達成に有効に機能してきたのか、第2に、どの要因が、マレーシアの女性の進路形成に影響を及ぼすのか、第3に、女性自身が、自らの進路形成にどのような意識を抱いているか、最後に、他の途上国やアジアのイスラーム諸国の事例の中で、マレーシアの女性と教育の事例をどのように位置づけることができるか、という4つの研究設問についてである。

註

- 1 比較・国際教育学関連の代表的な学術雑誌として、海外では、*Comparative Education Review* (アメリカ、1957年)、*Comparative Education* (イギリス、1964年)、*Compare* (フランス、1966年ニューズレターとして発行後、1977年にジャーナルに)、*International Review of Education* (ドイツ、第2次大戦後1947年再発行後、数度の休刊を経て1955年に刊行)、*Comparative Education Review* (中国、1965年に創刊、1980年に雑誌になり、1992年に現タイトルに)などが挙げられる。日本では、『比較教育学研究』(1975年)の他に、『国際教育』、『異文化間理解研究』、『国際理解研究』などが挙げられる(括弧内出版年・創刊年)。その他、アジア地域では、2006年にアジア比較教育学会が雑誌兼ニューズレターの *Compare* を刊行した。その他に、香港大学の比較教育研究所が、ウェブサイトなどを利用して熱心な研究・広報活動をしている。本研究の対象となるマレーシアでは、比較教育学研究や国際教育などの専門雑誌は刊行されていない。
- 2 *Comparative Education* のウェブサイトでは、過去9年間(1995年から2003年まで)の論文

において、論文タイトルや全文にキーワードが用いられている頻度を検索できる。この機能を用いて検索した結果、タイトルに女性やジェンダーを含む論文あるいはキーワードを論文内で使っている7本の論文がある。また、1995年以前の論文の全タイトルについては、筆者が直接雑誌から調べた。

- 3 近年の日本比較教育学会の大会発表を概観する限り、その特徴は、発展途上国の開発との関わりで女子教育が論じられることが多く、「ジェンダー」よりも「女性」か「女子」が主題とされている。
- 4 The Southeast Asian Ministers of Education (SEAMEO)には、ブルネイ、カンボジア、インドネシア、ラオス、マレーシア、ミャンマー、フィリピン、シンガポール、タイとヴェトナムなど、東南アジア10カ国がメンバーに加わっている。SEAMEOの雑誌は、2000年7月10日に第1号が発行され、発行当初は毎年2回発行されていたが、最新号(2004-2005年号)では、2年に1回の発行となっている。編集はタイのバンコクで行われている。
- 5 たとえば、WANG, Bee-Lan Chan(1980). Sex and Ethnic Differences in Educational Investment in Malaysia: The Effect of Reward Structures (Special Theme: Women and Education in the Third World), *Comparative Education Review*, 24 (June 1980): S140-S159. が挙げられる。
- 6 マレーシアの女性に関する報告書には、Aminah Ahmad (1993), *Status of the Education of Women in Malaysia*, Report Prepared for the Education of Women in Asia Project sponsored by Asian Development Bank. や Aminah Ahmad(1998), *Country Briefing Paper: Women in Malaysia*, Paper prepared for Asian Development Bank が挙げられる。これらの報告書の作成に際して、マレーシアの女性問題局 (Jabatan Hal Ehwal Wanita/HAWA) などがスポンサーになっている場合が多い。
- 7 *Comparative Education Review*誌上で、インドやネパールの事例でジェンダー、カーストとエスニシティについて論じた研究 (Sharon Stash and Emily Hannum, Who Goes to School? : Educational Stratification by Gender, Caste, and Ethnicity in Nepal, *Comparative Education Review*, Vol. 45, No. 3 August 2001, pp. 354-378.) などが掲載されている。
- 8 比較教育学研究やフェミニズム、女性学、ジェンダー研究に、オールタナティブな視点を提供する議論として、途上国を主な対象とする「ジェンダーと開発 (Gender and Development : GAD)」あるいは「開発における女性 (Women in Development : WID)」が挙げられる。さらに、第三世界の女性から提言されたエンパワーメント・アプローチは、アジア地域など開発途上国において周縁に位置づけられがちな女性を対象とするアプローチである。
- 9 EFAの担い手として、国連教育科学文化機関 (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization: UNESCO)、国連児童基金 (The United Nations Children's Fund : UNICEF)、国連開発計画 (United Nations Development Programme : UNDP)、国連人口基金 (United Nations Population Fund: UNFPA) などが挙げられる。
- 10 遡ると、1945年に国際連合 (the United Nations: UN) が設立された後に、世界人権宣言 (正式名称 World Declaration of Human Rights:1948年採択) で、女性の教育の重要性が国際的に認識されている。
- 11 「万人のための教育世界宣言—基礎的な学習のニーズを満たすための行動の枠組み—」の本文で、途上国の教育状況が次のように報告されている。
 - (1) 1億人以上の子どもが初等教育を受けられないでいる。このなかには少なくとも6000万人の女子が含まれる。
 - (2) 9億6000万人以上の成人—その3分の2が女性である—が非識字者であり、工業国と開発途上国を含むすべての国で、機能的非識字が大きな問題になっている。
 - (3) 世界の成人の3分の1以上が、自らの生活の質を高め、社会的文化的変化に適応し得る活字による知識や新しい技能、技術を活用することができない。
 - (4) 1億人以上の子どもと無数の成人が、基礎的教育プログラムを修了できていない。他にもさらに数百万の人々が規定通り就学しながらも、基礎的な知識や技能を習得できていない。

-
- 12 「ダカール行動の枠組み」では、次の行動枠組みが示された。
 - (1) もっとも価値ある、障害をもった子どもたち (disadvantaged children) に対して、幼児教育や保育を拡大し発展させる。
 - (2) 2015 年までに、すべての子ども、とりわけ女子、異なった状況にいる子ども、そしてエスニックマイノリティの子どもが、良質で無償の義務初等教育にアクセスし、修了することを保障する。
 - (3) 適切な学習やライフスキルプログラムへの公正なアクセスを通じて、すべての若い人々や成人の、学びへの要望が満たされることを保障する。
 - (4) 2015 年までに、特に女性の成人識字のレベルを 50%に向上させ、すべての成人に対する基礎教育と成人教育 (continuing education) への公正なアクセスを達成する。
 - (5) 女子が、質の高い基礎教育に、完全かつ平等にアクセスし修了することを保障する。2005 年までに、初等・中等教育におけるジェンダー格差 (gender disparities) をなくし、2015 年までに教育におけるジェンダー平等を達成する。
 - (6) 教育の質に関わる全ての点を向上し、すべての人が優れること (excellence) を保障する。それによって、とりわけ識字、数学的識字や、不可欠なライフスキルを、すべての人が認識し習得する。
 - 13 女子教育開発は、女子・女性の人権を擁護するという考え方と、経済社会開発の人的資源の開発という考え方と 2 つの異なった考え方に基づく。女子教育開発を重視するという共通の目標を持ちながら、理論的根拠が異なるのである。
 - 14 Stromquist (1997) は、量の問題である就学率の上昇は政策によってもたらされたのではないと主張するが、King (1993) は政策による賜物であると主張する。
 - 15 黒田 (2000) は、結論として、「女性の教育に投資するだけではなく女性に対する就労上の性差別を無くし、家事や育児と女性の就労の問題を社会がいかに解決していくかが、経済発展に女性の教育が貢献する重要な鍵を握っているのである」と論じ、途上国の文脈においては家事や育児から女性を解放することが自明ではない旨を強調した。
 - 16 能力主義的側面の事例として、全寮制中等学校を設置し全国統一試験を実施することなどが挙げられる。
 - 17 Ungku ら (1987) は、フォーム・シックスの生徒と、マラヤ大学の最終学年の学生および卒業生を対象として、高等教育と雇用に関する調査を実施した。そして、Ungku と共著者であった Chew ら (1995) は、フォーム・ファイブとフォーム・シックスの生徒を対象とする、同趣旨の調査を実施した。Ungku らの調査と Chew らの調査は、エスニック集団別に進路が異なる点を実証した。また、Strange Heather (1981) は、農村のマレー女性の伝統と変容に関わる論文で、R. Santhiram (1999) は、マイノリティとしてのインド人の教育機会に関する論文で、同様の点を指摘した。
 - 18 ただし、マレーシアにおいて、男子にとっての教育の意味が、階級やエスニシティによって異なるという点を大規模調査で明らかにしようとした研究 [Takei et. al 1973] や、性別とエスニック集団別に見られるフォーム・シックスの生徒の進学に関わる費用対効果の分析をする研究 [Wang 1980]、エスニシティの格差や階級差と高等教育との関係を論じた研究 [Selvaratnam 1988]、性別による卒業後の職業の相違を指摘した研究 [Bee-Lan Chan Wang 1980] などがある。
 - 19 アスピレーションとは、「現在就いているあるいは将来容易に就くことができると予想される地位よりもさらに高いところに目標を置き、その水準まで達成しようとする到達欲求を指す概念である」 [新版現代学校教育大事典 2002]。
 - 20 Ungku ら (1987) の著書に「指定された科目であること」という選択肢が、いかなる意味であるかを説明する箇所は管見の限りない。筆者は、自然科学系の人材育成を重点化する政策の影響により、学業成績のよい生徒が、進路指導時に自然科学系を選択するよう勧められることや、統一試験の結果の上位者から自然科学系分野を割り当てられることなどを示すと考える。
 - 21 大学において、専攻分野別の全在学者 (第一学位) に占める女子学生の割合の内、男子に比

-
- べて女子の割合が高い分野は、人文科学（女子の割合 68.2%、以下同）、経済・経営・ビジネス（64.0%）、法学（54.5%）、科学（56.1%）、教育（文系）（66.9%）、教育（理系）（66.9%）であるのに対して、農学（43.8%）、工学（26.6%）では女子の割合が低い（1998年）[Pusat Maklumat Wanita Kementerian Pembangunan Wanita dan Keluarga 2001]。
- 22 マレーシアだけでなく南タイなどにもあるイスラームの教育機関である。アラビア語のフندوقク（funfuq：宿）が語源で、選ばれた年長のサントリがルラー（寮長）として監督にあたり、自主運営の生活をおくることとなっており、協同性、相互扶助、学習と礼拝の励行を特徴とする [岩波 イスラーム辞典 2002, p. 901]。
 - 23 独立後も、依然として高等教育機関における女性の割合は低く、とりわけ自然科学系分野（工学、農学、医学など）では、顕著であった [Jamilah Arrifin 1994, p. 80-83]。
 - 24 マレーシアにおいて、一般的に女子の学業達成度が男子より優れているとする先行研究もある [Leong 1990]。
 - 25 他の研究によると、父親の収入や教育段階が高いほど、子どもが自然科学系を志望し、より高い地位の職業を希望する傾向を有するとされる。また、そうした傾向は、女性の方が強い [Prema A/P Balakrishnan 1998]。
 - 26 ヌグリ・スンビラン州には、西スマトラのミナンカバウ地域からの移住者を祖先に持つものがおり、その母系制の親族組織を文化人類学者が注目してきた。たとえば、ヌグリ・スンビラン州の母系制に関しては、Sueo Kuwahara "A Study of Matrilineal Village in Negeri Sembilan, Malaysia" *Senri Ethnological Studies* 48 1998 に詳しい。ただし、マラヤ大学のジェンダー・スタディーズのコーディネーターである Shanthi Thambiah は、「外国人研究者が、マレーシアにおける全ての現象に対する説明を、母系制に求めがちであるが、それにはいささか疑問が残る」と述べた。
 - 27 コーランでは、女性に関して次のように記されている。「結婚をした者はその宗教の半分を成就した者である。残りの半分でアッラーを畏れることだ」あるいは「結ばれ、産めよ、増やせよ、そうなれば、私 [ムハンマド] は審判の日にあなたがたの創った国を誇るであろう」[大塚 2000, pp. 99 - 126]。
 - 28 イスラーム国家においては、男女別学の教育システムを好む傾向の他に、男性教員よりも、女性教員から教えられることを好むという傾向もある。それゆえ、女性教員の数が増加することが、女子の教育機会の拡大を促進する上で大きな役割を果たす場合もある。
 - 29 ブミプトラ政策の女子・女性の教育機会の拡大および拡充への影響は、ブミプトラ政策以降、非マレー人が多数を占める英語学校よりも、マレー人が多数を占めるマレー語学校において、女子生徒の割合が著しく増加してきたことによって裏付けられる [Jamilah Arrifin 1994]。
 - 30 調査の名称は、Gender Attitudes towards Malaysian Women's Appropriate Roles : Findings from a Survey Peninsular Malaysia と A Study of the Effects of the Development Process on Malaysian Women and Their Outlook towards Modernization and Their Role in Development である。ジャマイラ・アリフィンの調査は、「マレーシア女性に対する開発過程の効果、近代化の展望と開発における役割展望」という調査の一部分をなす。調査の主要な目的は、公的・私的領域における女性の役割とその変化を明らかにすることである（1994～1995年実施）。2,957人にのぼる調査対象は、半島マレーシアの25歳から55歳までの既婚の成人男女で、その内訳はマレー人2,291人、華人504人、インド人147人、その他15人である。調査地域は、当初全マレーシアを予定していたが、財政上の都合によりサバ・サラワクを含めず、半島マレーシアのみとなった。調査のプロセスは、まず、a. プロフィール (Demographic Information)、b. 家庭内の性別役割分業 (Findings on the Domestic Division of Labour)、c. 社会によって規定される女性の役割 (Women's Roles as Defined by Society)、d. ジェンダー観 (Gender Perception)、e. 一般的な問題 (General Issues) などが質問紙により調査された。次に、インタビュー調査が実施されている。最終的に、女性の地位、ジェンダー観、性別役割分業に関する3部構成の調査報告書が、女性問題局 (Jabatan Hal Ehwal Wanita/HAWA) から発行された。
 - 31 本研究で取り上げた質問項目以外にも興味深い項目が幾つかある。たとえば、「男性だけでな

- く能力のある女性が政治に参画し、国家の政治問題を解決する指導的地位に立つべきである」という設問に対して、男女とも高い割合で賛成している。ただし、どのエスニック集団の女性も賛成派が多いのに対して、男性は、マレー人、インド人、華人の順に、反対派の割合が高くなる。このような特徴は、別の設問で、性役割に肯定する割合が、マレー人男性、インド人男性、華人男性と減っていくことと共通すると言える。また、「男性がいれば、女性がリーダーになるべきでない」という女性が社会や行政機関でトップリーダーになる可能性については、男性は賛成派が上回る一方、女性は反対派が上回っている。特に、マレー人の男性に女性がリーダーになることを拒む傾向が強い。
- 32 第三世界の状況も、日本や欧米諸国と似通っており、男女ともに教育と職業がつながりにくい [国際連合 2000]。しかしながら、南米では、教育 (学歴) が職業に結びつきやすいため、女性の教育拡大が急激に進んでいる [国際連合 2000 ; Kelly 1991]。
 - 33 天野モデル (1986) を踏まえて、筆者は、修士論文 (「マレーシアにおける社会変動と女性教育の拡大—比較教育的考察—」) で、経済開発期における女子教育の量的拡大過程と拡大を引き起こす要因について検討した。その際、教育機会と教育構造の拡大を導く要因群を「プル要因」と「プッシュ要因」とに二分し図示した。
 - 34 ただし、プッシュ要因が女性の高等教育拡大に及ぼす影響も、現代日本という特殊な時代環境のみを反映しているに過ぎないとも言える。たとえば、イギリス労働者階級の生活態度は、消費水準の向上に比して変化せず、進学を促進・阻害する文化 (以下「進学文化」) にほとんど影響を与えないという事例もある。また、途上国に対する教育投資額が伸びても、当該国・地域の女子に対する進学文化は容易には変化しないために、女子の在学率が伸び悩んでいるという事例もある。
 - 35 性役割は高校から大学で一層明確になると考えられるが、SSM 調査で父親の企業規模や階層よりも、本人の (男女) 性別役割観が進路選択に優位な結果を招くことが報告されている。また、日本における性役割観は、日本の儒教的特質に基づくのではなく、家父長制の影響が強いという指摘もある [瀬知山 1996]。
 - 36 チャーターは、「教育機関が学生の社会化に及ぼす影響を問題にするに当たって、アメリカの社会学者マイヤー (J. W. Meyer) が用い始めた概念」である。チャーターの構成要素は、「1) 過去の卒業生が示してきた進路・職業的地位、2) それについて社会一般のもっている印象・通念、3) 卒業生が特定の進路・地位に就いても当然であるという正当性」の3つである。そして、「チャーターは、在学中の学生に将来展望を与え、学生の態度、価値観、アスピレーション等の形成に影響を及ぼす」(丸山文裕「チャータリング」(1986)『教育社会学辞典』, p. 633)。中西は、チャーターの概念について、「ある学校が、ある属性を備えた人間をつくりだしてもよいとする社会からの承認、あるいは免許」と定義し、それが、「学校・大学内部の社会化、配分メカニズムに重要な役割を果たしていること」を指摘した [中西 1998, p. 206]。
 - 37 天野 (1986) は、女性の高等教育人口の拡大は、「自由な選択の過程というよりも、全体社会や下位社会の性別役割規範のもとでの『水路づけ』(canalization) の結果」であるとし、さらに、中西 (1998) は、学校・大学における進路形成の社会化効果としての「水路づけ効果」が、進路に対する家庭からの影響力とは独立して、より強力な効果を及ぼすとした。
 - 38 日本における「学校教育とジェンダー」のテーマに関しては、亀田温子・館かおる編 (2000) 『学校をジェンダー・フリーに』明石書店や、木村涼子 (1999) 『学校文化とジェンダー』勁草書房、館かおる・亀口まか (2001) 「戦後日本の学校教育とジェンダー—学校と性別カテゴリー」三宅義子編『日本社会とジェンダー』明石書店、中西祐子 (1998) 『ジェンダー・トラック—青年期女性の進路形成と教育組織の社会学』東洋館出版社などを参照した。それらによると、不平等・差別論は、戦後すぐに教育基本法が施行されたため、1950年代は主に「男女共学」実践による「男女平等」の実現が政策の目的とされた。1960年代から1970年代には、性別二分化教育政策が採られ、男子が先、女子が後の名簿、男子が委員長、女子が副委員長という分担や、「男の子だから泣くな」という神話など、性役割観や性別役割分業観の固定化が政策的に実施された。
 - 39 江原は、「開発の戦略として国際機関が提示する諸政策は、女性の振る舞いや資質についての

ある種の想定（ジェンダー・バイアス）を支え、同時にそれらに基づいていることもすでに指摘されているところであり[ウィットワース 2000]」とウィットワースをひきながら、「これらについて教育の側でも一層の研究が求められる」と指摘した [江原 2001, pp. 75-76]。

（参考 ウィットワース、サンドラ（2000）『国際ジェンダー関係論——批判理論的政治経済学に向けて』武者小路公秀監訳者代表、藤原書店）。また、江原は、「エクアドルの先住民二言語教育と女性」という論稿で、人種的階級社会の中で最下層に追いやられてきたアメリカ先住民の教育と、先住民の女子への教育サポートを提案することによって、ジェンダーとエスニシティの観点から教育問題を論じている（江原裕美（2001）「エクアドルの先住民二言語教育と女性」『国立女性教育会館研究紀要』第5号、pp. 119-128.）。

- 40 宮崎によると、ジェンダーの構造と生徒の「主体性」に着目した研究には主に2つの流れがある。一つは、反抗理論と「主体性」を中心に扱うもの、もう一つは、4つのテーマ、すなわち教師、女子生徒のロマンス・サブカルチャー、ジェンダーのステレオタイプへの反抗、労働市場での地位を中心に論じるものである [宮崎 1999, pp. 169-188]。
- 41 「エスノグラフィー (ethnography)」は「民族誌」と訳されてきたが、近年、カタカナ表記のまま用いられることも多い。ウヴェ・フリック (2002) によると、古典的な意味では「ある民族集団に関する包括的な調査報告書」として用いられてきたが、最近は「民族集団」という意味合いが薄れ、「より一般的に、人びとの相互行為や（民族集団に限らない）社会集団に関する調査のプロセス、およびその結果を記述したもの」として用いられるようになった [ウヴェ・フリック 2002, p. 392]。
- 42 キャリアを用いた用語で最も多様な和訳が使われているのが、キャリア・ディベロップメント (career development) である。カタカナ表記のまま用いられることもあれば、キャリア形成、進路形成、キャリア開発などと訳される場合もある。教育心理学では、「進路成熟」という訳語が当てられ、「(前略) 職業的成熟に代わって、個人のある発達段階のある点における成熟の状態のみでなく、さらに成熟の過程をも含む概念」と説明される [多項目 教育心理学辞典 1986]。
- 43 日本教育社会学会の専門雑誌である『教育社会学研究』に掲載される論文の中で、日本や欧米諸国以外の国を対象とする研究が少しずつ増加している。たとえば、樋田大二郎他「日本の高校教育は『進路形成』を行っているのか—日本、イギリス、シンガポールの高校生の進路形成についての比較調査から—」(日本教育社会学会第56回大会 発表要旨集録 2004年9月11日-12日 東北大学) が一例として挙げられる。
- 44 マレーシアは、既に多くの外国人移民労働者を抱えている。今後地球規模での人的移動が進み、外国人労働者や留学生の受け入れが進む日本のポスト・ナショナルな教育・社会状況にとって、マレーシアの事例から学ぶべき点は多い。さらに、日本におけるマレーシア人留学生の数は、中国や韓国に次いで上位を占めるため、今後増加が予測される東南アジアからの留学生が持つ教育ニーズを把握する上で、マレーシア国内の進路形成の事例は極めて示唆的であると筆者は考える。
- 45 日本の教育社会学で、進路選択や進路形成、進学について取り扱う領域は、(i) 進学を規定する背景を問う領域、(ii) 結果としての性差を扱う領域、(iii) トランジッションの問題をカバーする領域の大きく3つに分けられる。近年では、労働市場と教育(学歴)がつながりにくいために、大学で結果としての性差が生じるという観点から、吉原(1997, 1998)は、(iii) トランジッションの問題を扱う研究も増加してきた。吉原は、高校から大学までの移行段階における、入試システムを主な分析対象とすることにより、女性・ジェンダーと進学をテーマとする第3の研究領域を開拓したと言える。
- 46 『新教育社会学辞典』(1986年)によると、トラッキング (tracking) は、狭義には、「アメリカの総合制ハイスクールによって構成され、同質化されるような学校内の学級編成システム。編成基準としては生徒の特定の関心や選択する科目によるが、事実上成績やアスピレーションによる編成になることが多い」。広義には、「学校内だけでなく学校間や学校制度全体に存在する生徒のグループ分け、またグループ内の同質化をもたらすあらゆる形のシステム」を指す。

-
- 47 フェミニズムの運動や研究で、白人の中産階級の利益のみを追求してきたことを批判しようとする代表的論者としてベル・フックスが挙げられる。ベル・フックスは、アフリカン・アメリカンの立場から、ヨーロッパ・アメリカンのフェミニストたちが、アフリカン・アメリカンを考慮に入れずに運動を進めてきた点を“race” central であると指摘した [hooks 1984]。また、ジュディス・バトラーは『ジェンダー・トラブル』(1990/1999年)で、「ジェンダーは、人種、階級、民族、性、地域にまつわる言説によって構築されているアイデンティティの様態と、複雑に絡み合っている」ため、「ジェンダーをつねに生み出し保持している政治的および文化的な交錯から、『ジェンダー』だけを分離することは不可能なのである」[ジュディス・バトラー1990, p. 22.] と述べた。すなわち、ジェンダーが人種やエスニシティとも密接に結びつくカテゴリーであることを、ジェンダー論やフェミニズムの先行研究が指摘している。