

日本の教育開発経験 —発展途上国へのインプリケーション

黒田 一雄[†]

Japan's Educational Development Experience —Implications for Developing Countries

Kazuo Kuroda

What kind of implications can be drawn from Japan's educational development experience for the educational development in developing countries? This paper aims to examine these implications by illustrating the historical development of Japan's education. First, this paper reviews a policy background of studying Japanese educational experience in the context of international cooperation, and then examines entire history of Japan's education. The periods are delimited and analyzed as followings. Before the Introduction of a Modern Education System (before 1868), Introduction of a Modern Education System (1868-1899), Expansion of the Education System (1900-1945), Reconstruction of the Education System after World War II (1945-1969) and Improvement of Education in Reaction to Social Changes (after 1970). Thirdly, this paper took the case of girls' education and presented positive and negative considerations about its implications for the developing world. As a conclusion, this paper suggests a theoretical discussion on implications of Japanese educational development experiences for developing countries.

1. 日本の教育開発経験活用の政策的背景

教育は基本的人権の根幹を成すものであるとともに、社会経済開発・貧困削減・民主化・伝統文化の継承・異文化理解等の基礎として重要な役割を果たす開発セクターである。このような認識の下、発展途上国における教育開発は、植民地支配からの独立後の1960年代から、途上国政府のみならず、国際社会の責務の一つとして認識され、様々な国際協力が行われてきた。特に、1990年に世界銀行・ユネスコ・ユニセフ・国連開発計画が共催した「万人のための教育世界会議」は発展途上国の基礎教育開発(Education for All)に国際社会が取り組む必要性を再認識させ、2000年には世界教育フォーラムによって採択されたダカール行動枠組みや、国連ミレニアム開発目標に、初等教育の普遍化と教育における男女間格差の是正がもりこまれたことから、教育分野での国際協力の重要性に対する認識が益々高まっている。

このような国際社会の潮流を受けて、それまで高等教育や職業訓練に集中し、ほとんど基礎教育分野での政府開発援助を実施していなかった日本も、1990年代以降、この分野における取り組みを活発化させてきた。そもそも日本が基礎教育分野の国際協力に、ユネスコを通じた協力以外は消極的だった背

[†] 早稲田大学大学院アジア太平洋研究科教授

景には、経済インフラ中心の政府開発援助に基礎教育がそぐわなかったということだけでなく、日本の戦前・戦後の朝鮮半島・台湾における植民地支配や東南アジア諸国の軍事的占領期に日本の教育制度や日本語教育を強制した歴史に対する反省と、教育に対する援助が政治的・文化的な干渉ととられることへの忌避観があったとされている（詳しくは黒田・横関 2005）。そのような背景から、1990年代に基礎教育分野での国際協力が拡大してきた当初には、理数科教育や学校建設等の比較的政治性・文化性が薄い分野が選ばれた。教育援助の拡大に伴い、途上国の教育開発研究も急速な進展を見せたが、2000年くらいまでは、日本の教育開発経験を途上国への教育協力に活用するというような議論は、以上のような背景から活発にならなかった。しかし、2001年に組織され、2002年に最終報告を行った文部科学省国際教育協力懇談会は、ダカール行動枠組みへの対応として、「我が国の教育経験を生かした国際教育協力」をその答申に盛り込み、日本の教育開発経験が教育協力において政策的に認知されることになった。この方針は2002年のカナナスキスサミットで、当時の小泉首相が発表した「成長のための基礎教育イニシアチブ（Basic Education Growth Initiative, 以下 BEGIN）」でも、踏襲され「支援に当たっての基本理念」の6項目の1つとして、「我が国の教育経験の活用」が含まれた。BEGINには以下のように謳われている。

「教育を国づくりの根幹とし、公教育の普及と教育の質の向上を両立させてきた我が国の教育経験を活用し、途上国の教育発展に効果的に役立てていく。ただし、途上国の抱える教育ニーズは、伝統や文化の影響もあり多様であることから、我が国の経験を途上国にどのように活用できるか、相互の対話に基づき、協力を進めていく。また、協力活動を通じ、途上国と我が国の学校、教員、生徒相互の交流を促進することにより、両国の友好を深めていく。」

このように、日本の教育開発経験の途上国への教育協力への活用に関しては、政策的な変容が BEGIN 以降、見え始めた。文部科学省は先の国際教育協力懇談会の成果として、「初等中等教育等の協力強化のための拠点システム（後に「国際教育協力イニシアチブ」と改称）」と称して、大学などを活用した日本の教育開発・教育協力の経験の蓄積を目的とした事業を開始した。JICA には当初、開発援助はあくまでも途上国のニーズからアプローチが決定されるべきで、日本の教育開発経験を言い過ぎることは、日本モデルの押し付けにつながりかねない、との内部的な議論が存在したが、BEGIN が発表されるとその認識も変容し、JICA も 2002 年末から「教育・保健分野における日本の政策及びアプローチ」教育分野研究会を立ち上げ、2003 年 11 月には、『日本の教育経験—途上国の教育開発を考える』を出版する等、日本の教育経験を教育協力に体系的に活用するための努力を開始した。筆者はその立ち上げ時からの研究会メンバーとして、研究の方向性に関する議論に参加したが、そこでは、上記の日本モデルの押し付けではない開発経験の提示の重要性について議論が尽くされ、最終報告書の序文にも「単にわが国で実施していたことを途上国にそのまま持ち込むのではなく、わが国の経験を開発協力の観点から整理・分析する」ことがこの研究の目的であると謳われた。

2. 日本の教育開発経験研究の系譜

上記のように、途上国開発における活用を意識した日本の教育開発経験の研究は、2000 年代に政策

的な背景をもって進展したが、それまでにも開発を意識した日本の教育開発経験の研究は営々と行なわれてきた。1960年代には、当時の文部省により『日本の成長と教育』が出版され(1962)、後に文部大臣となる永井道雄によって『近代化と教育』が出版される(1969)等、日本人による日本の教育経験研究が進展した。1970年代にかけては、明治以来の学制百周年を記念し、文部省により『学制百年史』が、国立教育研究所より『日本近代教育百年史』全10巻がそれぞれ出版され、これに伴って、日本の教育史研究が体系化され、日本の教育開発経験研究の礎となった。また、より途上国開発に直接的に結びついた研究として、日本がユネスコを通じた国際的な教育協力に参加するため、当時の国立教育研究所を中心として実施された、アジアの教育課題の解決を意図した日本の教育経験研究のような試みもあった(例えば、天野1967)。1980年代にも、途上国開発に資することを目的に、豊田俊雄による編集により、国連大学から『わが国離陸期の実業教育』(1982)、『わが国産業化と実業教育』(1984)が日英両語で出版された。

ただし、日本以外の国に対する示唆を求める日本の教育経験研究の多くは、主に欧米人の研究者によってなされてきた。そのような中には、英国のロナルド・ドーアのように、日本の教育を英国・スリランカ・中国・タンザニア等の教育との比較の中で扱い、学歴社会の形成や教育と開発の関連性についての一般的な理論の形成や政策提言を試みたものもあった(Dore 1976)。しかし、その多くは、明治期に非西洋としては初めて近代化を達成し、戦後も奇跡的な短期間で復興し、1960年代からは目覚ましい高度経済成長をとげた日本の開発の基として、人的資源・教育の充実に注目し、日本の教育を開発のモデルとして探求したものであった(Passin 1967, Dore 1965, Anderson 1975, Rubinger 1982)。このような研究関心は、その後、日本が国際教育到達度評価学会(International Association for the Evaluation of Educational Achievement)等の国際的な学力調査において、高い成績を収めると、日本の経済的な開発との関連だけでなく、日本の教育そのものの発展をモデル視し、途上国だけでなく、先進国に対してもその教育改革に資する、日本の教育からのインプリケーションを模索するような研究関心へと変容した。特に1980年代から90年代にかけての米国比較国際教育学会では、日本の教育をモデルとしてあつかう研究が流行し、数多くの研究が行われた。ベンジャミン・デュークの『The Japanese School: Lessons for Industrial America』(1986)やウィリアム・カミングスとフィリップ・アルトバック編集の『The Challenge of Eastern Asian Education: Implications for America』(1997)にはその副題に、日本の教育をモデルとする明確な研究関心が見てとれる。このような中にはキャサリーン・ルイスやジョイ・ヘンドリーのように日本の教育成果を就学前教育の充実に求めた研究もあるが(Lewis 1984, Hendry 1986)、その大半は、初等中等教育教育を詳細に研究したものであった(Cummings 1980, Rohlen 1980, Rohlen 1983, James and Benjamin 1984, Duke 1986, White 1987 他)。

1990年代から2000年代には、日本の教育協力の進展とともに、政策的支援もあり、記述のJICA検討会や文部科学省の「拠点システム」による研究のみならず、日本比較教育学会、日本科学教育学会、広島大学・筑波大学に設置された教育開発国際協力研究センターなどでも、主に実際の教育協力プロジェクトへの大学人の関与を基として、日本の教育実践を検証しなおす研究が行われた(村田2000, 日本比較教育学会2008等)。また、アジア経済研究所のチームが行なった研究には、日本の近代化におけ

る初等教育普及のプロセスを、「発展課題モデル」として理論化し、世界的な EFA 政策に対する政策的なインプリケーションを模索した研究もあった（金子 2003）。

3. 日本の教育開発経験—歴史的総説

それでは、日本の教育開発経験の研究から途上国の教育開発にどのようなインプリケーションを引き出せるか。本節では、日本の教育の歴史的な展開を追いながら、その考察を行ないたい。時代区分は、上記 JICA 研究会の使用した時代区分を基に修正を加え、「近代的な学校教育導入前（1868 年まで）」、「近代的な学校教育の導入期（1868-1899 年）」、「教育制度の拡充期（1900-1945 年）」、「戦後の教育制度復興期（1945-1969 年）」、「社会変容に対応する教育の充実期（1970 年以降）」として、分析する。

(1) 近代的な学校教育導入前（1868 年まで）

日本が明治期の急速な近代化に対応できた背景には、近代以前、すなわち江戸時代の藩校や私塾などの教育機関の発展とそれを支えた日本人の旺盛な教育需要があったことが指摘されている（Dore 1965, Rubinger 1982）。ドーアの推計によると、明治維新から間もない 1870 年頃には、男性の 40-45%、女性の 15% が日本語の読み書きや算数の能力があったとされ、江戸末期の識字水準が欧米先進国と比肩、もしくは凌駕するものであったことがわかる（Dore 1976）。また、封建社会とされる江戸時代であるが、実際には社会的流動性がある程度存在し、特に幕末期には教育程度によって社会的地位を上昇させることができる可能性が拡大していたことは、教育需要を後押しし、明治期に国民皆教育制度や競争的な中等教育・高等教育制度形成の基となった。また、庶民の教育は読み書きや算術を中心とする世俗的な性格が強く、日本語を単一教育言語とする歴史的環境にあったことも、近代的な教育制度導入の礎となった。漢学や儒教を中心とする武士階級の教育も、宗教的な教条主義的なものではない合理的・普遍的な性格を有し、他国から学ぶことに対する抵抗感を払拭し、明治期になって西洋の知識・学術を吸収する際に役立った。

(2) 近代的な学校教育の導入期（1868-1899 年）

1868 年に明治維新により、日本の近代化が開始すると、政府は文明開化政策により、西洋諸国から学ぶために、教育制度を含む諸制度が整えられた。日本で最初の体系的な日本の近代教育制度の原型は 1972 年の「学制」の発布により形成されたとされる。「学制」においては、「一般の人民華士族農工商及婦女子必ず邑に不学の戸なく家に不学の人なからしめんことを期す」「幼童の子弟は男女の別なく小学以下に従事せしめざるものはその父兄の越度たるべき事」とされ、男女の別なく少なくとも初等教育に就学することの必要性が強調された。しかし、この当時の政策的優先課題は、西洋諸国から急速に知識を吸収することにあり、いわゆる「お雇い外国人」を非常な高給を支払って迎え入れ、また日本人の有能な人材を留学生として欧米諸国に留学させることに政府の教育予算の多くが費やされ、小学校の設置や運営は、地域住民への課徴金や授業料収入に頼ることになった。また、教育内容が西洋の模倣で、当時の一般の国民的なニーズに合致するものではなかったこともあり、小学校就学率はなかなか上がらず、反対に学校運営のための重い経済的負担に耐えかねた地域住民からの小学校への反発は大きかった。そのような中、政府は試行錯誤を繰り返したが、1886 年には初代文部大臣森有礼によって、より現

実に即した公教育制度が整えられると、徐々に就学率は向上していった。1890年には、「教育勅語」が公布され、国民にあるべき行動規範が示され、天皇制を中心とする公教育制度が形成された。この間、教師教育のための師範学校が整備され、教職を「聖職」と見なし、教師に高い職業倫理を要求する教員文化が徐々に生成されていった。また、無資格教育の数も19世紀末には激減した。

この時期の日本の経験からは、途上国の教育開発への応用として、次のことが考察できる。第一に、地域住民による学校設置と財政負担は、多くの最貧国でも現状として行なわれていることであるが、日本の経験からは、教育内容をいかに地域社会のニーズと合致させ、教育需要を喚起し、保持するかが重要だということが示唆される。このために、この時期の日本においては、不就学罰則規定の作成と実施、表彰等による関係者の顕彰、地域社会における教育の重要性の啓発と就学促進の方策の論議、学校歴・時間割の多様化による地域の状況への柔軟な対応等が実施された。

第二に、教育の量の拡大と同時に、教育の質を向上させるために、近代教育制度の草創期に、日本は教員免許制度を整備したうえで、急速に師範学校を初めとする教員養成課程を拡充した。また、既にこの時期に、教科書検討制度の採用や、指定校での教育実践研究の促進を行っていた。

第三に、植民地化されていなかった日本は、明治期の教育制度構築にあたって、そのモデルを他の国から自由に自主的に選ぶことができた。その上で、官僚任用試験制度の導入や教育法規・教育統計の整備、小学校・中学校・師範学校・大学等の単線的な教育体制の構築、教育行政と一般行政の一元化や中央と地方の権限・役割の明確化を進めた。教育予算を学生数による傾斜配分にすることにより、学校レベルでの就学促進にインセンティブを与えるというような工夫もなされた。1880年代までは低迷していた就学率も、1890年代になると順調に拡大を示し、教育の質や実施体制も整備されていった。

(3) 教育制度の拡充期 (1900-1945年)

1890年には、国によるそれまで市町村に任されていた小学校教育費の国庫による補助の開始とともに、義務教育が無償化され、さらに自動進級制が導入され、就学促進に拍車がかかり、1907年に義務教育が4年から6年に延長される頃には、初等教育の普遍化がほぼ達成された。この時期には、成人の非識字もほぼ解消されたとされている。1872年の学制の發布を日本における近代学校制度の開始とすると、35年間で、初等教育の完全就学・聖人人口の完全識字という一定の水準を到達したということになる。1920年頃には、ジョン・デューイ等の思想が日本に紹介される等、世界的な新教育運動が日本の教育にも影響を及ぼし、大正リベラリズムを背景とした「大正自由教育」の運動が活発化した。しかし、1930年代には、軍国主義が台頭し始め、教育内容に関する軍国主義的な国家統制が強化されていった。

この時期の初期の教育政策を概観すると、小学校教育費の国庫補助・義務教育無償化や自動進級制への転換等の就学促進に大きな効果のある施策のみならず、学齢簿の整理と就学督促、女兒のニーズに配慮した教育の提供とこれに関する地方自治体レベルでの議論・研究、特に貧しい状況にある児童への特別学級の設置等、完全就学を国家目標として、決めの細かい施策が展開されたことに気づかされる。また、教員の自立的な研究活動支援や研究者と教員の協働促進、教材研究の導入、教案作成・板書計画技術の改善と校内研修による教授技術の共有等、研究的で自立的な教員文化を築き努力が政策的に行なわれ、こうした努力が教育の質の改善に大きく寄与したことをうかがわせる。教育政策の検討・形成に

においても、審議会制度が導入され、教育に関する知見を広く集め、システムの改善を図ろうとする政策が採られた。

(4) 戦後の教育制度復興期 (1945-1969 年)

1945 年の敗戦後、日本は米国を中心とする連合国軍によって占領され、連合国軍総司令部 (GHQ) のもとに、教育の民主化が行なわれた。その要諦は、地方分権化を促進するための県・市町村レベルにおける米国的な教育委員会の設置、教員の組合運動の合法化、男女共学の促進、義務教育の中学校を含めた 9 年間への延長などであった。また、文部省による教育の内容に対する過度の支配への反省から、国定教科書が廃止され、代わって「学習指導要領」が作成され、カリキュラム編成や教科書の作成の指針とされた。しかし、戦後しばらくして、東西対立・冷戦構造が明確になると、対日占領政策の基本路線も民主化から反共路線に転換され、教育の民主化のための施策も、1950 年代になると、文部省を中心に見直されることとなった。

1950 年代には未だ社会全体が貧しく、就学困難な状況の児童が相当数存在したため、就学環境の改善をめざす法整備が行なわれた。「へき地教育振興法 (1954 年)」,「盲学校、聾学校及び養護学校への就学奨励に関する法律 (1954 年)」,「就学困難な児童及び生徒に係る就学奨励についての国の援助に関する法律 (1956 年)」などがそれである。これらの法律により、特別なニーズのある教育体制への予算に優先配置、このような教育に携わる教員の待遇向上や奨学金の整備等が行なわれた。あわせて、児童全体の栄養・健康・学習の状況を改善するため、「学校給食法 (1954 年)」,「義務教育諸学校の教科用図書は無償措置に関する法律」,「学校保健法 (1968 年)」が制定された。このような政策的努力により、小学校と中学校の義務教育の就学率は 1950 年くらいにはほぼ 100% に達し、それ以降の教育拡大は、旺盛な教育需要に支えられ、就学前教育の就園率や高等学校・大学への進学率の急進として展開した。この義務教育でない教育の拡大には、私立学校の役割も大きかった。

また、この時期には戦後復興・経済成長を目指して、「産業教育振興法 (1951 年)」,「理科教育振興法 (1953 年)」も制定され、両分野の学校現場での振興に資する国庫補助の道を拓いた。1956 年には日経連が「新時代の要請に対応する技術教育に関する意見」を発表し、産業界として理科教育・職業教育・理工系高等教育の振興を求め、1962 年には文部省が『日本の成長と教育』を、1963 年には経済審議会が「経済成長における人的能力開発の課題と対策」の答申を世に問い、経済成長のための教育への投資と人材計画の必要性に関する政策的認識が高まった。

この時期には教育の質向上のためにも政策的努力がなされた。特に教員の資質改善のためには、待遇・身分保障の改善、教員養成課程の大学化、教員採用試験の体系的実施、現職教員研修の整備、教員向け指導資料の定期的刊行・民間教育関係刊行物発行の促進等、様々な施策が講じられた。興味深いのは、教員組合として政府と対立する立場にあった日教組も、独自に自主的な教育・研修活動として校内研修や教育研究集会を展開し、日本の教育の質を高めることに大きな貢献を成したという点である。このような政策的努力と国民一般の教育熱心に支えられて、教育の成果は国際的にも高い水準となり、1964 年から 67 年にかけて実施された国際教育達成度評価学会による第一回国際数学教育調査では、日本の 13 歳生徒の成績が、欧米をしのいで、イスラエルとともに参加国トップになり、国際的な注目を集

めた。その後、1970年から73年に実施された国際理科教育調査でも、日本の小学5年生、中学3年生の成績は、参加国中第一位であった。

(5) 社会変容に対応する教育の充実期（1970年以降）

1970年代の教育改革の中で特筆すべきは、高度経済成長の中で民間セクターに優秀な人材が集中する傾向に歯止めをかけるため、「教員人材確保法」を制定し、教員給与を段階的に30%引き上げ、一般公務員の給与水準を上回るようにする施策がとられたことであろう。この教員優遇は効果的で、教員は経済的にも魅力ある人気の職業となり、教員採用試験の競争率は急進し、教員には優秀な人材が集まるようになった。しかし、一方、1970年代には、国際教育調査における日本人学生の高い成績という華々しい教育の成果の影でおこっている、厳しい入学試験競争による「受験地獄」や、暗記中心の画一的な詰め込み教育、「落ちこぼれ」の増加、校内暴力、青少年の非行、いじめ、青少年の自殺等の教育のひずみの部分がマスコミ等の注目を浴びるようになった。これは、1970年の経済協力開発機構(OECD)の日本教育調査団の指摘するところともなり、国際的にも認知され始めた。このような状況を背景に、政府は一旦中央教育審議会の議論を基に教育改革を行なおうとするが、石油ショックによる景気後退等が災いし、一旦はこの改革は頓挫した。しかし、80年代の中曽根内閣による行政改革の重要施策として教育改革が再度取り上げられ、1984年には臨時教育審議会が首相直属の諮問機関として発足し、1987年には最終答申が報告され、①個性重視の原則、②生涯学習体制への移行、③国際化や情報化などの変化への対応の三つの原則を柱に、様々な教育改革案が提示された。この教育改革の方向性は、1990年代にも引き継がれ、相当部分が具体的な結実を見た。その後、1990年代後半には、文部省の中央教育審議会を中心として、国際化・情報化・地球環境問題の悪化等々の先行き不透明な変化の激しい時代に対応していくためには、生徒自らが自分で課題を見つけ、自ら学び、主体的に判断して、問題解決を他人と協調しながら行なう能力や豊かな人間性・体力等の「生きる力」が必要であり、このような力を育むには教育現場に「ゆとり」が必要である、との議論が展開された。この問題意識に沿って、2002年からは授業時間数の削減と、国際理解、情報教育、環境教育、ボランティア活動等を横断的に行なう「総合的な学習の時間」を設けることが政策的に決定された。しかしながら、この実施を前にして、日本人学生の学力低下に対する危惧がマスコミを賑わし始め、結局その方向性には修正が加えられることになった。

4. 日本の教育開発経験と途上国への示唆—女子教育を事例として

前節では日本の教育の全体を歴史的に概観し、途上国の教育開発に示唆的な経験を列挙した。本節では、このような日本の教育開発経験の途上国における活用方策について、女子教育という限られたサブセクターを事例として、より詳細な考察を行ないたい。

(1) 日本の女子教育史—概観

日本の女子教育の歴史を振り返り、現在の発展途上国に応用可能なアプローチ・実践を検証する場合、日本の歴史をどこまで遡るか。日本においても太古からそれぞれの時代において、家庭教育を中心とした女子の教育活動は当然行なわれていた。例えば、中世においては、「源氏物語」等の女流文学から、当時の貴族社会の女性観や女子教育観をうかがい知ることができる。近世においても、武家社会、農民

社会、町人社会といったそれぞれの社会階層が、女性のあり方・人間形成に関する独自の文化的価値を強く反映した女子・女性教育を、組織されたフォーマルな学校ではなく、多くはインフォーマルなシステムとして形成していた（詳しくは志賀 1977）。江戸時代後期には、地方では女子がほとんど寺子屋に行っていない地域も多く存在する一方、江戸の町人地区における女子の寺子屋進学率は、男子のそれと並び、都市部では相当な女子の教育が行われていた。また、幕末期には男女共通教育への指向を先駆的に模索した藩も存在した。しかし、発展途上国における政策的応用を意図する場合、日本が近代国家として形成され、「教育政策」と呼べるものが誕生した明治初期以降の女子教育を見ることが適当であろう。明治期においては、女子の初等教育への就学促進は、政策課題の一つとして明確に位置付けられ、中央政府だけではなく、個人・地域が活発な議論・取り組みがなされた。

発展途上国における女子の教育課題において、最重要課題とされている女子初等教育の普遍化は、日本ではほぼ明治末年で達成された。よって、本節では明治初期から末期における、「学制」以降女子の初等教育就学普遍化までの動向に的を絞って、女子の就学促進策を検証することしたい。

(2) 明治初中期の女子教育振興策の試行錯誤—「学制」と欧化政策的な女子教育—

日本の近代教育制度の原型は明治 5 年の「学制」の発布により形成された。「学制」に先立って、文部省は「学制着手順序」において、「人間の道、男女の差あることなし。男子すでに学あり。女子学ぶ事なかるべからず」とし、「一般の女子、男子と均しく教育を被らしむべき事」を表明している。「学制」においても、男女の別なく少なくとも初等教育に就学することの必要性がさらに強調された。加えて、小学校教員の採用においても、男女の差別をするべきでないことまで規定されている。「学制」が日本における女子の教育の原点と言われる所以である。

しかし、この時期の日本に婦人解放・男女平等を求める内発的な運動があったとは考えにくく、日本が「西洋化」にほとんど同義の「近代化」に突き進んでいた時代背景を考えると、このような教育における男女平等の考え方は、当時の西洋諸国における教育政策の影響を強く受けたものであったろうことが推察される。深谷 (1977) は、明治政府が当時のアメリカ東部の教育システムから影響を受け、裁縫や手芸などの規定のない「男女共通教育」を提唱したことによって、各府県でもこれに則った男女同一教則が定められたが、当時の日本の現実に適合しなかったこのような教則は急速に廃れた、としている。そして、現実には「女子の就学率の高い地方では、学制当初から、男女別教育が実施され、逆に、男女共通教則を採用した県は、いずれも、女子の進学者がきわめて少なかった」と指摘している。明治 12 年には中等教育における男女別学の原則を定めた教育令が出され、明治 10 年代には、男女別教則をとる県が一般化し、裁縫などの家事に関する教育を含めた女子固有の教育の構築が模索された。つまりは、明治最初期の男女共通教育の政策・理念は急速にその勢いを失い、10 年代には既に男女別学を志向する教育政策・理念が台頭していたのである。明治 12 年の教育令では、裁縫等の科目設置が奨励され、さらに「凡学校に於いては男女教場を同じくすることを得ず。但小学校に於いては男女教場を同じくするも妨げなし」とし、男女別学主義を原則とすることが打ち出された。小河 (1995) は、明治 13 年の女子師範学校摂理（校長）の保守回帰的な人事を例に、明治 10 年代のこの時代を「復古時代」と呼び、明治政府はこの時期、女子教育をめぐる西洋的な平等主義から伝統的な価値による女子教育への政策転換を

行なった、としている。裁縫科の採用や男女別学のみならず、明治14年には「小学校修身書編纂方大意」という文書において、「小学の修身書は、男児に用ふると、女児に用ふるとの二種を設くべし」とされ、道德教育においても儒教的な婦徳が重視されることとなった（片山1984）。

このような女子教育に関わる政策の変容は、明治中期の西洋主義的な女性解放論に基づいた女子教育論の展開と衰退にも似通った形で繰り返された。明治16年に鹿鳴館が完成し、社会の西洋化の流れは再び勢いを増し、明治20年前後には再び西洋的な女子教育のあり方が主張された。しかし、これは都会の中等教育に若干の影響を与えたのみで、全国的・政策的な影響力を持ち得なかった。

(3) 明治後期のナショナリズムに根ざした女子教育の拡充

明治期における女子の初等教育就学率の推移を見てみると、明治中期まではその伸びが順調でなかったことがわかる。しかし、その後明治24年から37年にかけて、30%強からほぼ100%へと短期間の内に、急速に伸張していることが確認できる。深谷(1990)は、この時期の女子教育の進展は「良妻賢母主義」に根ざした「国家志向型」の女子教育論と密接な関係があると指摘している。そして、その具体的な要因として、①政府が日清戦争を体験したことで、「女性に国家的な意識を植えつける」ことの重要性に気がついたこと、②条約改正に伴う外国人の国内居住により、「女子は無知で、外国人やキリスト教に弱いとみられるだけに、女子に、日本人としての自覚をうえつけねばならなかった」こと、③明治中期からの「婦人労働の量的な拡大、質的な変化」、を挙げている。明治政府はこのような認識のもと、女子教育に力を入れ、後述するような全国的な就学督促運動を経て、女子義務教育の普遍化を達成した、としている。ここでは、明治中後期において女子初等教育に効果のあった就学促進のアプローチを考察する。

①政府の政治的コミットメントと女子未就学の原因・対策に関する討議・研究

上記のような意図から、明治政府は女子就学の必要性を認識し、明治20年代後半から30年代にかけて、女子の義務教育の重要性を繰り返し、訓令というかたちで発している。これを受けて、全国的に地域ごとの未就学女子就学促進策の議論が展開されている。これらの議論からは、女子不就学の原因として、①親が女子就学の必要性を認識していない、②貧困、③弟妹等の子守り等の家事労働、④女子の教育は家庭ですべきであるという考え方、⑤教育内容が男女同一であること、⑥就学督促が十分でなく、未就学児童の父母に制裁が与えられていないこと、⑦早婚、などが挙げられている。また、その対策としては、①学校における裁縫科の設置、②子守りのための学校（学級）の設置、③父母への講話会、④男女別学、⑤女子に合わせた教育内容の改訂、⑥義務教育無償制の導入、⑦未就学女子の親に対する督促励行、⑧教材の貸与、⑨女教員の増加等が挙げられている（深谷1990、下部2000）

これらの女子未就学の要因と対策は、現在の途上国においてもほとんど同様に議論されていることであり、改めてその状況の類似性が認識される。それぞれの対策に関しては、後述するとして、明治政府が、地方の各県・郡の教育会（教員の職能団体）や郡や市ごとの研究会に女子教育の課題と対策を諮問しながら、地域の実情に適合した議論・研究を喚起し、女子教育奨励に努めたことは、注目に値する。こうした研究・議論を経て、地域ごとの取り組みが確認され、中央政府と地方がともに女子教育振興に動き出す素地が整えられていたのである。このような地域ごとの女子教育振興は、都市と農村部の産業構造の違いによる教育ニーズの差や地域的文化特性に対する配慮を可能にすると同時に、地域ごとの女

子教育促進意欲を喚起するものであったと推測される。

②義務教育無償化

「学制」では「幼童の子弟は男女の別なく小学以下に従事せしめざるものはその父兄の越度たるべき事」と定められ、初等教育は義務教育的な位置付けをもった。明治33年には「小学校令」が全面的に改正され、初等教育段階における就学の義務化と授業料無償の原則が打ち出された。当時、男子の就学率は約80%、女子のそれは約50%であり、この改正は、男子の就学普遍化とともに、女子就学の飛躍的増大が目的としたものであった。しかし、当初は財政的基盤の欠しかったこの政策に、地方がすぐに対応するのは困難であり、授業料無償化が即、就学者の増大に繋がったとは結論しがたい。むしろ「学齡児童数や就学児童数を基準にして、国庫から補助金を配分することが定められていた」ことが就学督促に結びついていたのではないかと、との指摘もある（卜部2000）。

③裁縫教育など女子に適合した教育の提供

明治初期の男女共通教育から男女別教育への転換の時期においても、女子固有の教育内容を初等教育に盛り込むことは法律的に意図されたが、裁縫科はその代表的な教育科目として重視された。明治12年の教育令において既に裁縫科の設置は奨励されたが、明治20年代の教育における性差の強調の流れを受けて、実際に裁縫教育が裁縫施設の整備や教員の養成を伴って進展したのは30年代であった。「良妻賢母主義」という錦の御旗のもと、このような裁縫教育の整備はもっぱら、女子の就学促進や就学の定着のために、親が女子に望んでいる教育内容を提供するために実施された。

④男女別学と男女共学

学制による男女共通教育は社会に受け入れられず、明治12年には教育令により、男女別学制がとられるようになったことは、既に見た。しかし、男女別学はあくまでも原則であり、中等高等教育では厳守されたが、当時の初等教育においては、裁縫科など、女子教育内容の固有化の傾向は見られても、基本的に男女共学のままで、明治後期までの女子教育普遍化は達成された。この時代、中等教育における完全別学の体制は確立されたが、同時に初等教育における男女共学も確立された。

⑤女性教員の養成と増員

女子就学の振興のためには、家事科を教えることができる女性教員の養成と増員が求められた。深谷(1977)によると、明治32年の第二回全国教育会の大会において、女性教員は「女兒の教育に適している上に、養成の費用や給与も安くすむから、『各府県に必ず女教員養成の方法を立つべき規定を設くる事』を決議」されている。明治33年には文部省が各県に「女子師範または師範女子部を設置する方針を明らかに」した。そして、明治30年代には女教員養成が急速に進展し、明治36年には「ほぼ全ての県で、なんらかの形で、女教員が養成されることになった。」しかし、女子師範学校における正教員の養成には時間がかかるため、多くの県では、尋常小学校卒業の女性に対して短期の小学裁縫正教員養成が行なわれるなど、「女教師速成法が実施に移さ」れた。これにともない、女教員の採用も急増した。明治20年代後半には10%程度であった女性教員の割合が、30年代後半には20%を超え、着実に女性教員は増加した。これは明治末年までの女子教育の普遍化とも時期を一にしていた。

⑥子守学校(学級)の創設

明治の最後期になると、女子の義務教育就学率も大きく伸長し、9割を超えるようになった。しかし、最も貧しい状況にある女兒は、家業の手伝いや、子守り、他家への奉公へ出されるなどしており、督促や学校の体制の変革では、就学を確保することができなかった。このような女兒のために、「子守学校(学級)」が全国的に創設された。子守り学校では、勤労少女のため、放課後の学校施設を利用して、裁縫・読み書き・修身などを短時間で教える教育が実施されていた。

⑦学齢簿の整理・就学督責

明治30年代には、女子教育に関する地域別の議論を基として、県ごとに相次いで女子就学のための訓令が出された。熊本県に関する研究によると、同県では学齢簿の整理を手始めに未就学の実態調査がなされ、「明治32年に就学率の良かった学校に就学奨励旗を授与することが定められ」ている(卜部2000)。「就学奨励旗」とは、県が学齢人口に対する就学率の高い学校に奨励旗を授けるもので、校内に掲げられた。卜部は「このように誰の目にも見える形で就学率が示されることにより、各学校間、地域間で就学督励競争が起こり、父兄の中でも急速に子弟の就学に対する意識が高まったのではないかと推測している。

熊本県の経験からは、学齢簿の整理と活用が挙げられているが、現在の発展途上国においても、スクールマッピングや教育統計の収集システムの確立が就学率向上の基礎だと認識されている。一方、「就学奨励旗」は非常にユニークな就学促進の手法であり、日本のオリジナルな経験として提示できよう。

(4) 日本の女子教育開発経験の途上国への示唆に関する考察

以上、明治期における女子初等教育普遍化への過程と政策的努力を概観した。ここでは、これを発展途上国の状況に即して考えた場合、どのようなインプリケーションが得られるかを考察したい。

第一に、明治初期の「男女共通教育」の理念が、女子就学の促進に結びつかなかった歴史からは、土着の文化的要因や地域の実情、親のニーズを無視して、女子教育に関する議論をし、政策を策定することは、結局議論の妥当性や政策の継続性を失わせてしまうという教訓が、読み取れる。西洋の受け売りでしかなかった「男女平等教育」の提唱が、一過性のものとなり、日本の当時の文化的・社会的状況の適合しなかったことは、現在の途上国の現状においても、重要な示唆となりうる。

しかし、明治初期と明治20年代鹿鳴館時代の、西洋主義的風潮とそれに対する反発の歴史は、教育に限ったことではなく、社会のあらゆる分野に及んだ。したがって、欧化をめぐる政府の政策に一貫性が欠けていたことが、逆に男女共通教育や西欧的な女性解放論に根ざした女子教育の発展を阻んだと、見られることもできる。

また、現代においては、基本的な人権としての基礎教育という概念や教育における男女平等、女子教育の社会開発への貢献といった考え方は、国連などの国際的会合の場で収斂され、グローバルな概念になりつつある。これは決定的に近代日本が置かれた国際社会の状況とは異なる点である。つまりは、日本のこの時期の女子教育政策の試行錯誤と成果をもって、男女共通・平等教育の普遍的な価値の模索を疑問視するのでは、十分なインプリケーションは引き出せない。しかし、女子教育のような文化的な要因をはらむ課題に関して、単なる援助国からの受け売りや押し付けによってそのあり方を規定すること

には疑問を呈すべきという単純な教訓は導き出さうであろう。女子の教育の普遍的な重要性が、地域に定着できる価値をも内包できるよう、女子教育振興に柔軟な取り組みを行なうことが期待される。

第二に、明治中後期の政府や地方自治体の女子教育への政策的コミットメントが女子教育振興に大きな成果をもたらしたことは明らかであろう。特に、地方自治体レベルで、女子教育振興策が検討され、実施された歴史は特筆に価する。途上国の女子教育振興政策の研究において、政府の女子教育へのコミットメントの重要性は、繰り返し指摘されているところである。また、政府が女子教育振興のために他の省庁や NGO と協力すべきことは頻繁に報告がなされている（例えば Stromquist 1997）。しかし、地方における議論喚起・政策の立案に関して触れているものは意外なほど少ない。現在、途上国の多くで地方分権化が着実に進展しており、日本がこのような地方政府のイニシアティブを重んじ、女子就学振興に用いたことの経験は良い先例にならう。

第三に、女子を学校に送り出す地域社会や家庭などのニーズに沿った教育内容を提示することの重要性が、日本の教育経験からは導かれる。例えば、当時の男女分業社会において、女子が学ぶべきものとして、家事教育の重要な一部である裁縫教育が初等教育段階に取り入れられたことは、女子の就学促進・定着に有効であったと考えられる。しかし本当に、このような日本の経験は、現在の発展途上国にとって、有用性を有するものであろうか。発展途上国における女子教育振興に関する先行研究では、多くの場合「女子の教育内容の妥当性 (Relevance)」の重要性は指摘される。しかし、男女の分業を前提とした、裁縫・調理・育児などの女子に対する家事教育を女子にのみ実施することに関しては、議論のあるところである（例えば Tietjen 1991）。これは、親の女子教育に対する期待を満たし、有効な女子就学促進手段であるかもしれないが、また男女の性役割の固定化を促すことにもなる。よって男女平等のカリキュラムをあくまで主張する識者も多い（例えば Stromquist 1997）。したがって、日本の当時の男女分業社会における価値観を前提とした裁縫科導入や女子就学に対応したカリキュラム改革の経験は、途上国において単純に応用できるものではない。しかし、個別の社会において、女子教育が社会的ニーズに合致していることの必要性を一般的に示したものとして、積極的に評価することは可能であろう。

第四に、日本の教育経験は、男女別学と男女共学の実践的な使い分けの一例を提示している。現在の途上国教育開発研究・実践においても、特にイスラム教社会を中心に、男女別学は有効な女子教育就学率の促進手段だと考えられている (Bellew/King 1993) しかし、一方で男女共同参画社会を築いていくためには、男女共学の人材育成が重要との議論もある。日本の当時のジェンダーをめぐる文化的状況を考慮すると、適度にジェンダー固有の教育内容を取り入れることによって、初等教育の普遍化を男女共学で達成した例として、日本の経験はユニークであろうと考えられる。

第五に、子守り学校（学級）の経験は最貧層の児童のための就学機会促進の一例を提示している。子守り学校のような、特に厳しい状況にある学習者のための教育サービスの提供は、多くの途上国で実施されていることである（例えば、Bellew/King 1993 はバングラデシュの成功例を詳述している）。日本でも、このような貧困勤労児童に対する教育活動をより深く掘り起こすことによって、現在多くの途上国で課題となっている初等教育完全普及までのラスト 10% の対策に知見を得ることができよう。

日本の女子教育をどのように発展途上国に提示するかは、日本の現在の女子教育・女性のおかれた状

況をどのように評価するかにも左右される。日本の現在の女子教育は失敗していると評価するのであれば、その失敗に学ばなくてはならないし、その反対であれば、成功のモデルとして提示されなければならない。確かに、明治期においては女子の義務教育普遍化が急速に達成され、それが近代日本の発展の礎とも言うべき国民の平均的教育水準の高さにつながったことは事実である。また、明治30年代の女子教育振興策の各論は、現在の途上国での実践と基本的に違わないものであった。このような実践は、日本が国際社会に対して、オリジナルなアイデアを提供するというよりも、これまで途上国で実践されてきた活動を歴史的に実証・追認する役割を果たしうるのでないか。

しかし、明治期の女子教育の発展過程を鳥瞰してみると、現在の日本における一般的な価値観からは疑問とせざるを得ない国家主義的な良妻賢母主義が、その思想的支柱となっていることに気付かされる。これは、女子就学率の向上への効果という皮相的な政策的評価ではなく、日本の女子教育の文化的政治的価値の検証という極めて重いテーマとして受け止めなければならない。このような見方は、明治初中期の欧化主義的で女性解放的な女子教育政策の試行錯誤と、明治後期の国家主義的女子教育政策の実施という歴史によって、現在も男女格差・差別が続く日本社会のあり方が構造化されたという、最も急進的な仮説をも提示しうる。欧化政策の失敗と国家主義的な女子教育政策の成功は、裨益者のニーズや文化的コンテキストに沿った教育システムを提示することが有効とする、それなりに応用への説得力を有する議論である。しかし、これを単純に途上国の現状に当てはめて考えることは、功利的に過ぎて、文化的な影響を軽視するものであり、非常に危険であることは言うまでもない。

5. 日本の教育開発経験は途上国で応用できるのか

本論では、日本の教育開発経験の途上国における活用について、その政策的背景と日本の教育史全体を概観した後、女子教育を事例としてその途上国への示唆に関して考察を加えた。本節では、日本の教育開発経験全体の途上国への示唆について、再度考察したい。

先述の JICA 研究会報告書は、明治期の日本における近代的な教育制度の導入の背景には、①近代以前の文化的成熟と伝統的教育の遺産、②教育の世俗的性格と単一言語による教育、③教育による国民統合の課題の認識、④学歴による人材登用システムの萌芽、⑤多様なモデル選択の可能性、という当時の日本に特有な歴史的環境が存在し、そうした初期条件に恵まれたからこそ、短期間のうちに急速な教育開発をとげることができた、と説明している。女子教育の事例研究でも明らかになったように、当時の歴史的環境、社会文化的状況と教育政策の成果には、密接な関連性があり、一概に日本が採用した教育施策の一部を取り出してきて、全く歴史的環境も、社会文化的状況も異なる発展途上国に提示することには、大きな問題があるといわざるを得ない。しかし、JICA 報告書のとりまとめを行なった村田(2003)は、そうした初期条件に加えて、日本の教育開発経験からは4つの方向性が示されていると指摘する。すなわち、①国家重点政策としての教育政策、②包括的・漸進的な教育改善、③行政における中央集権と財政における地方分権、④教育現場の創意工夫、である。そして、このような方向性は途上国の教育開発にも一定の示唆を与えうるとしている。

一方、ウィリアム・カミングスは、彼とフィリップ・アルトバックの共編による『The Challenge of

Eastern Asian Education: Implications for America』の最終章として収められた論文, 「Human Resource Development: The J-Model」において, 「J モデル」と彼が名づけた, アジアに共有された人的資源開発戦略の核心を, 以下のように説明している。

「1. 国家が伝統的な価値の伝承と外国の技術の習得に重点を置きながら, 教育と研究を統制していること。2. 初等教育の普遍化に高い優先順位が与えられていること。そして, 中等・高等教育への国家投資は工学や科学等の重点課題に基本的に限定されていること。3. 国家の提供する教育に対して, 個々の学生やその家族, 民間セクターは, これを補完する役割を担っていること。4. アジア国家は開発のみならず人的資源の活用をも統制しようとする中で, マンパワー計画や職業への人材配置, そして特に科学と工学の統制に取り組んでいること。」(Cummings 1997, 275-276, 筆者訳)

「J モデル」とはすなわち日本モデルのことであり, この本の副題にあるアメリカへの応用というよりも, 韓国・台湾・タイ・シンガポール・マレーシア・インドネシア等の東アジア諸国の教育開発に対して, 日本モデルが大きな影響を与え, 東アジア全体の人的資源開発を支えた教育モデルとなったと, 彼は主張している。

この2つの論文に共通するのは, 日本の教育経験の特徴は, 国家が教育に高い優先順位をおき, これを国民各層が指示し参加している, という点であろう。教育政策に携わる関係者は, 教育をどうしても供給側から, つまりは行政や学校の側からとらえがちであるが, 教育活動は需要側, すなわち家庭や地域社会の関与によっても, その成否が大きく左右される。また, 日本の教育近代化の初期の段階や途上国においては, 学校建設や運営費用の大きな部分が地域社会の負担であったり, 教師の生活環境の整備や意欲が地域社会によって支えられており, 一見供給側のはずの教育の質の問題が, 実は需要側の関与によって規定されている, ということも珍しくない。また, いくら提供する教育の質を上げて, 学生に学習意欲がなければ, 高い学習成果は達成できないし, 学生の学習意欲を喚起し, 支えるのは, 家庭や地域社会, そして学歴や学力を積極的に評価する社会的人材登用システムである。まさに, 日本や東アジアの諸国は, このような有効な学習社会を, 政策努力とともに形成してきたのである。

発展途上国の多くはEFAの達成を目指しながら, その後にあるべき生産的な学習社会の形成を, 既にその開発目標・重点課題として意識し始めている。官民一体となりながら, そうした学習社会を形成し, ますま促進しようとしている日本の教育経験は, そうした途上国の方向性にこそ, 役立てることができるのではないだろうか。

参考文献

日本語文献

- 天野郁夫「近代日本の初等義務教育における Wastage の研究」阿部宗光・天野郁夫編『国立教育研究所紀要 第五六集 開発課題にあるアジア諸国における初等教育の Wastage』国立教育研究所 1967
- ト部朋(2000) 明治期の女子初等教育不就学者対策—発展途上国に対する日本の教育経験の移転可能性に関する研究—, 国際教育協力論集第3巻第2号, 広島大学教育開発国際協力研究センター
- 小河織衣(1995) 女子教育事始, 丸善ブックス
- 片山清一(1984) 近代日本の女子教育, 建帛社
- 金子元久(2003) 「初等教育の発展課題—日本の経験と発展途上国への視点」米村明夫編著『世界の教育開発—教育発展の社会科学的研究』明石書店

- 国際協力機構国際協力総合研修所 (2003)『日本の教育経験—途上国の教育開発を考える』 国際協力機構
 国立教育研究所編 (1974)『日本近代教育百年史』 教育研究振興会
 志賀匡 (1977) 日本女子教育史, 琵琶書房
 永井道雄 (1969)『近代化と教育』 東京大学出版会
 日本比較教育学会編 (2008)『比較教育学研究 36 課題研究報告 国際教育協力における日本型教育実践の応用可能性』
 深谷昌志 (1977) 世界教育史体系 34 女子教育史 第二編 日本の女子教育, 講談社
 深谷昌志 (1990) 増補 良妻賢母主義の教育, 黎明書房
 村田翼夫 (2000)『アジア諸国に対する日本の教育の影響に関する実証的比較研究—教育協力・援助の影響を中心として』 1997-1999 年度科学研究費補助金 (基礎研究 (B) (1) 番号 09410065) 研究成果報告書
 文部省 (1962)『日本の成長と教育—教育の展開と経済の発達』 帝国地方行政学会
 文部省編 (1972)『学生百年史』 ぎょうせい

英語文献

- Anderson, R. (1975) *Education in Japan: A Century of Modern Development*, Washington, D.C.: U.S. Department of Health and Education, and Welfare.
 Bellew, R. and King, E. *Educating Women: Lessons from Experience* In King, E.M., and Hill, M.A. eds. (1993). *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits, and Politics*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
 Cummings, W.: Human Resource Development: The J-Model. In Cummings, W. and Altbach, P. eds (1997) *The Challenge of Eastern Asian Education: Implications for America*, Albany: State University of New York Press.
 Cummings, W. and Altbach, P. eds (1997) *The Challenge of Eastern Asian Education: Implications for America*, Albany: State University of New York Press.
 Cummings, W. (1980) *Education and Equality in Japan*, Princeton: Princeton University Press.
 Dore, R. (1965) *Education in Tokugawa Japan*, London: Routledge and Kegan Paul.
 Dore, R. (1976) *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*, Berkeley: University of California Press.
 Duke, B. (1986) *The Japanese School: Lessons for Industrial America*, London: Praeger.
 Hendry, J. (1986) *Becoming Japanese: the World of the Pre-School Child*, Manchester University Press.
 James, E. and Benjamin, G. (1984) *Public Versus Private Education: The Japanese Experiment*, New Haven: Institution for Social and Policy Studies, Yale University.
 Murata, T. Toward the Application of Japan's Educational Experience to Developing Countries. In Institute for International Cooperation- Japan International Cooperation Agency (2004) *The History of Japan's Educational Development- What implications can be drawn for developing countries today?* Tokyo: Japan International Cooperation Agency.
 Lewis, C. (1984) 'Cooperation and Control in Japanese Nursery Schools', *Comparative Education Review* 28, pp 69-84.
 Odaga, A. and Heneveld, W. (1995) *Girls and Schools in Sub-Saharan Africa*. The World Bank.
 Passin, H. (1967) *Society and Education in Japan*. New York: Teachers College Press
 White, M. (1987) *The Japanese Educational Challenge: A Commitment to Children*, New York: Free Press.
 Rohlen, T. (1980) 'The Juku Phenomenon: An Exploratory Essay', *The Journal of Japanese Studies* (vol. 6, no. 2, summer) 207-242.
 Rohlen, T. (1983) *Japan's High Schools*, University of California Press.
 Rubinger, R. (1982) *Private Academy of Tokugawa Japan*, Princeton: Princeton University Press.
 Stromquist, N.P. (1997) *Increasing Girls' and Women's Participation in Basic Education*. UNESCO/IIEP.
 Stromquist, N.P. (1997). Gender Sensitive Educational Strategies and their Implementation. *International Journal of Educational Development*, 17(2).
 Tietjen, K. (1991) *Educating Girls: Strategies to Increase Access, Persistence, and Achievement*. ABEL Research Study. ABEL Research Study
 USAID/ABEL Project. (1996) *Exploring Incentives: Promising Strategies for Improving Girls' Participation in School*.