

ブータンにおけるノンフォーマル教育とエンパワメント ：開発とリテラシー／ジェンダーの分析

吉田正純

京都大学大学院教育学研究科

本論文ではブータンにおけるノンフォーマル教育の分析を通して、開発における教育を通じたエンパワメントについて探求する。そのためにまず「開発とリテラシー」・「開発とジェンダー」の二つの領域でのノンフォーマル教育に関わる先行研究を整理し、アプローチを定位する。次に現在のブータンにおける（ポスト）リテラシー・プログラムと女性の社会参加計画の政策・実践を分析し、エンパワメントの可能性を考察する。

1 問題設定

○開発のもとでのノンフォーマル教育とエンパワメント

本論文ではブータンの第7次・第8次五ヵ年計画（1992～1996・1997～2001）のもとで整備・拡張されつつある、リテラシーを中心とした学校外教育であるノンフォーマル教育の政策と実践の調査結果を分析することを目的としている。そのために、従来の経済発展を中心とした開発至上主義への批判と、その過程で台頭してきた参加型民主主義にもとづく住民自身のエンパワメントを実現しようとする議論を踏まえながら、特に開発とリテラシー・開発とジェンダーという二つの視点から分析を加えていきたい。これは近年の社会・文化・情報面での「開発」をも伴ったグローバリゼーションの進行の中で、ノンフォーマル教育を含めた教育システムの浸透による「識字率」の拡大や女性の開発過程への動員といったリニアな社会発展モデルでは、新たな生産／再生産編成への住民の従属的な組み込み・ないし開発のターゲットとしての「資源化」をさけられないのではないかという問題意識による¹⁾。一方でポスト「従属論」の開発言説批判とオルタナティブな戦略の試行錯誤と、他方でのネオリベリズムの自由競争イデオロギーの圧倒という局面を経たうえで、ノンフォーマル教育が学校教育を中心とした公教育の代替補完物や、労働・世帯・地域において開発政策を実行するエージェントを形成する手段とだけなるのではなく、ローカル／グローバルなレベルでの人々のエンパワメントをつうじ

た抵抗と変革のためのプロセスとなりうるのか。すなわち、機能的識字とジェンダー化された生活知識の習得による開発の「受け手」を作り出すだけでなく、開発そのものを捉え返し意志決定に参加し自分たちの権利を行使するための能力と意識を身につけ、「ジェンダーと開発」(GAD)の視点からジェンダー間の不均衡な権力関係とそれを再生産する開発を変革するような、開発教育・人権教育の視点を持った批判的リテラシーとしてのノンフォーマル教育は可能なのか、ブータンの現実の分析をとおして検討するのが本論文の課題である²⁾。

ブータンはたとえばUNDPの「人間開発指標」HDI・「ジェンダー開発指標」GDIや「能力面での貧困」CPM、その基準となる成人識字率・出生率・一人あたり国民総生産およびジェンダー間格差といった指標において、世界的にも「最底辺」に位置するとされ開発ヒエラルヒーの中でも「周縁」に位置するものとみなされてきた³⁾。しかしこうした指標は識字率の場合にしばしば指摘されるように、あいまいであるばかりでなく『「人間開発」という発想法にも非欧米世界に対する植民地支配の痕跡」を反映した「冷酷な指標」(山内1997)であり、よく知られた「国民総生産より国民総幸福量を」を国是としてきたブータンにあってはこうした指標には批判的位置を保持してきたといえる。それを踏まえた上で、グローバリゼーションのもたらす「近代化」のプロセスが「閉鎖系」とされてきたシステムを段階的に均質化するだけでなく、既存の諸制度とネゴシエートしながら

らいわば「一足飛びに」応答し変質する（せざるをえないものとする）という性質は、否応無しに教育とりわけノンフォーマル教育を「国際的課題」に急速に接近させていることにも表れている。⁴⁾こうした状況を分析する以前に前提として（とりわけ教育政策を考える上で）他の南アジア諸国をはじめとした「開発途上国」との顕著な差異を二点だけ指摘する。一つはインドや「先進工業国」の援助を受けて産業化・開発政策を進めながらも、工業・農業分野への（多国籍）資本投下や国際機関の構造調整計画（とりわけ教育・福祉分野の後退）の影響が希薄で、大規模生産のための労働力移動や農村社会など生活環境の激変を経験せず、地縁的血縁の共同体が解体されていないことである⁵⁾。その結果、（ノンフォーマル）教育においても労働力需要の早急な養成よりはむしろ（他地域で1980年代くらいから徐々に重視されてきた）コミュニティ開発や生活改善にはじめから比重をおく「余裕」があるといえる。もう一つは、南アジアの（インド・中国の）大国間関係に加えチベット系住民・ネパール系住民という周辺地域のマージナルな問題を背景にしつつ、王政がいわば南アジアの民族的・宗教的な「エスニック・マイノリティ」運動としての凝集性とナショナルな「想像の共同体」形成の両面を（表面的には）同時に進めていくことが比較的容易であること⁶⁾。またその結果南アジア地域で顕著な開発におけるNGOの（政府に代替する）存在と役割を、政府が「草の根・参加型」政策として主導することが可能であり、その一環としてノンフォーマル教育がナショナルに計画できることがあげられる。これらの二点は確かに一面ではブータン旧来のコミュニティや国家体制における支配的な関係を「温存」するという側面を持つが、他の南アジア地域などでの経験が示すように経済開発や個人能力ではなくコミュニティを基盤としつつこれを変革とエンパワーメントの基盤としていき、そこに政府やNGOが働きかけるというアプローチはむしろ強権的な「上からの」改革だけと比べて有効であると考えられる⁷⁾。

○ブータンにおけるノンフォーマル教育の概況

本論に入る前に、ブータンのノンフォーマル教育の概況を述べたい。ブータンのノンフォーマル

教育（NFE）プログラムは、1992年に全国ブータン女性協会（NWAB）によって開始され、当初ゾンカ語開発委員会（DDC）に運営されていたが、1994年以降教育厚生省教育局に移管された。当初は学校監察部局に併置されていたが、1996年になってはじめて教育局内に独立部局としてノンフォーマル教育部局が設置され、それまでパイロットプロジェクトだったものが第8次5ヵ年計画において1997年から正式に本格的なプログラムとして開始された。ブータンの初等教育就学率は従来極めて低かったため、就学機会のなかった成人や学校外青年を対象とするリテラシーを中心としたクラスがまず設置され、1998年には1842人、1999年には2602人が基礎リテラシーコース（BLC）で学んでいる。ターゲットとされるのは特に「識字率」が低い女性や遠隔地の住民であり、各地でのコミュニティ学習センターの設置が重点化されている。基礎リテラシーコースは6ヶ月から12ヶ月で、3レベル（初級・中級・上級）各10冊の計30単位をマスターする。内容は健康・衛生・家族計画・農業・営林・環境・文化など生活スキルの習得を取り上げながら、基礎的算術やゾンカ語の読み書きの基礎を習得できるようになっている。テキストは全国共通のものが作成され（ゾンカ語）、日常生活をおくる上での機能的・スキルベースのリテラシーの訓練を主眼に置いたノンフォーマル教育独自のものとなっている⁸⁾。またゾンカ語は現在「国語」として整備・普及の途上でもあり、「共通語」としてのゾンカ語の読み書きの促進という目的もある（学校教育においては基本的に英語が中心である）。プログラムの目的や詳細については、順次述べていくこととしたい。

* * *

本論文は、「1999年度第3次国際学術研究京都大学ブータン・ネパール教育調査」において、同年11月1日～8日ブータンに研究協力員として訪問した際の調査に基づく報告を兼ねるものである。主な訪問先であるティンブー・モティタンのユースセンター（同センターとノンフォーマル教育クラス、同クラス参加者四名とディレクターのソナム・ツェワンさんへのインタビュー）とカリキュラムセンター（ノンフォーマル教育の教材調

査とインタビュー)での資料収集、およびパロ周辺のフィールドワークをもとに本論文は作成された。今回の調査・研究で助言・協力をいただいたブータンのノンフォーマル教育のスタッフと学習者の皆さん、および参加の機会を与えてくださった前平・辻本両先生ならびに現地での貴重なアドバイスを下さった杉本・野村・安井・月原各先生に深く感謝する。

2 開発とリテラシーをめぐる議論： 「参加型民主主義」に向けた教育

○ノンフォーマル教育におけるリテラシーとエンパワーメント

この章ではブータンのノンフォーマル教育とくにリテラシー教育を分析・評価するために、「開発とエンパワーメント」という論点からリテラシー研究・ノンフォーマル教育についての議論を整理しておきたい。リテラシーの有効性と限界をめぐる議論は1990年の国連「国際識字年」を前後する時期を通じて「先進工業国」内部と第三世界の開発政策の双方での「非識字」の問題を浮かび上がらせると同時に、「非識字」(者)や識字率・道具としての識字といったリテラシー観そのものにも疑義が突きつけられてきた。そのなかでそれ以前に支配的であった「理論的抽象的思考能力は識字術によってもたらされたもの」だとする「大分水嶺理論」や、貧困や抑圧の原因としての「非識字」(すなわち識字率向上が経済・社会発展につながる)という見かたが批判にさらされ、むしろ社会的な力を剥奪された状態(ディスエンパワーメント)の結果としてイリテラシーが作り出されるとし、リテラシーを「社会的文脈に大きく左右される総合的能力として捉え、社会の権力関係の結果としてもたらされる問題として捉える観点」(森1991)が展開されてきた⁹⁾。こうした議論を受けていわゆる開発教育や人権教育の研究者やNGOの中で、P.フレイレらの意識化・文化行動としてのリテラシーの思想を引き継ぎつつ、機能的識字のみにとどまらない生活スキルや能力や法的権利に関する知識(リーガルリテラシー)や情報へのアクセス手段(情報リテラシー)などを含めたエンパワーメントのためのリテラシーが模索されてきた。しかしこうした視点を組み込んだ

としても、リテラシーが個人の能力や技能のための中立的な価値を持った「識字術」とされるならば、意識化・文化行動といったものですら「個人の責任において行なわれる抽象化をとまなう行為」(菊池1995)となりうるし、「非識字者」を無力で力を与えられるべきものとして表象し、結果として支配的文字文化に従属的に組み入れることになる可能性もある¹⁰⁾。一方でH.A.ジルーやP.マクラレンらの批判的教育学や批判のリテラシー観によって、多文化主義的立場からジェンダー・エスニシティ・階級などの「差異のポリティクス」を採用しながら、学習者個人だけでなく集団・コミュニティのエンパワーメントを志向する教育(学)をも提起されてきた¹¹⁾。

こうした視点は開発の過程においても、リテラシーやノンフォーマル教育を自己目的化したり経済発展へと従属的に組み込むのではなく、住民自身の人権と自己開発のためのエンパワーメントにつながるノンフォーマル教育を構築する上での焦眉の課題ともなってきた。もとよりリテラシー自体はノンフォーマル教育の戦略の「一構成要素」に過ぎず、「生活の糧を得て、尊厳を持って生きていくための戦いに必要な必要の術なのであり、それ以上でもそれ以下でもない」(永田1998)¹²⁾。J.フリードマン(1992)は従来の官僚的な貧困概念を批判して「社会的な力の基盤へのアクセス不足」としての貧困を定義したうえで、その逆のエンパワーメントを成し遂げるための8つの力の基盤を挙げているが、特に「知識と技能」と「適正な情報」の獲得、ならびに「社会組織」と「社会ネットワーク」へのアクセスはノンフォーマル教育の目的と合致する¹³⁾。このモデルが世帯・個人のミクロレベルでとどまる限りでは構造的な貧困の再生産を抜け出すことにつながらないが、さらに参加型民主主義をつうじた「集団的自己エンパワーメント」をへて「支配的な権力関係の変革」のための「政治的な力への変換」(同上)へと連続して実現するためにも、上記のプロセスはその土台作りとなる。すなわち、「知識と技能」に加え衛生・健康・育児・公共サービス・政治動向・賃労働の機会といった「意味ある情報に接する機会」は(情報・法的)リテラシーの概念そのものであり、さらにコミュニティの組織を「意味ある情報や相互支援、集団的行動等の手段」としての

「社会組織」にしながら「より大きい機動空間を持つ」ための水平的な「社会ネットワーク」で結んでいく活動は、ノンフォーマル教育全般とも一致するエンパワーメントの具体的な獲得目標となると思われるからである¹⁴⁾。

○開発教育／人権教育からのエンパワーメント・アプローチと参加型民主主義

日本のリテラシー研究とくにノンフォーマル教育の側から直接「開発とエンパワーメント」という領域設定でなされた研究はそれほど多くないため、近接する「開発教育」と「人権教育」の側面からアプローチを試みたい¹⁵⁾。ここでの開発教育や人権教育（さらに広くは環境教育・平和教育・多文化教育などを含めて）は、一般に学校教育内での問題理解や関心深化のための教材・教育方法開発に限定されず、おとなを含めたコミュニティ・学習者自身の参加と学習をつうじた集団的エンパワーメントを想定している。すなわち「参加型というのは決して学習場面だけの問題ではなく「組織のあり方、社会制度のあり方など全般にわたって参加型民主主義を実現していく」（森1997）という意味で、NGOや民衆運動の中で形成されてきた広い教育的営みをノンフォーマル教育として評価する¹⁶⁾。

「開発教育」の概念は開発そのものの把握が変容するのに対応して変化する論争的概念であり、たとえば「南北問題」への「貧困／低開発」アプローチのもとでは「遅れた」地域の開発を是とした上でそれを「理解」し動員することに重点がおかれてきたし、環境破壊や社会的公正に関心を持つ福祉型のアプローチでは社会的・文化的側面に留意した開発のための理解に重きをおいてきた¹⁷⁾。さらに大規模開発プロジェクトそれ自体や開発至上主義への批判の高まりやNGOなどのオルタナティブな実践の蓄積、そして何より「低開発」とされてきた地域での民衆運動の発展を通じて、開発そのものの過程で貧困や抑圧を再生産する構造を批判し、第三世界の側だけの問題としてではなく、いわゆる「先進工業国」内部やそことの関係の問題を統合して（多国籍資本や国際機関も含めた）国際的ないしグローバルなシステムを問題化するような、いわば「批判的」開発教育がNGOなどから提起されてきた。こうした流れを

踏まえながらP.フレイレらの「課題提起型教育」の思想や経験を取り入れ、「開発」それ自体やその成果・影響の是非や要因を知識・情報として一方的に「教える」のではなく、直面する問題に対して当事者たち自らが考え方・捉え方を練り上げ、現実を変革するために意志決定に参加していくことを促すような、教育の目的と方法の双方を一体とした「参加型学習」が要請されてきた¹⁸⁾。それにつれて開発にかかわるNGOにおける教育活動やフォーマルな開発教育実践の目的や内容も、すでに行なわれ（ようと）している開発事業について理解や認識を深めるといふばかりでなく、力を剥奪された人々が貧困や抑圧との継続的闘いも含め社会的な力を政治的な力に転化するための「オルタナティブな開発の政治的な枠組み」としての「参加型民主主義」に基準付けられた「集団的自己エンパワーメント」であるとみなされ、「学習もまた、自己エンパワーメントの一形態」という見かたが可能となってきた¹⁹⁾。

同様に人権教育においても、知識や規範としての「人権尊重」を教えることにとどまらず、開発の過程で進行する生活・環境・文化の破壊や政治的・社会的な権利侵害と抑圧に対して正当な権利として対抗する能力に直接つながるものになりうる。と同時に参加するコミュニティの成員・学習者は個人の業績達成や付加価値のためのリテラシー（「非識字からの脱出」！）を目的とするのではなく、「社会組織」と「社会ネットワーク」へのアクセスを可能にする学習をつうじて、オルタナティブな開発（とその草の根レベルでの政治としての参加型民主主義）への参加を可能にするための手段となる²⁰⁾。オルタナティブな開発（教育）に関わるNGOで「参加型学習」が注目されつづけてきたのはまた、人権教育が「相互依存の複雑な網の目の中で、自らが問題の一部として存在することを確認し、解決のための意欲や手段を獲得しよう、との意識づけをどのように行なうのか」（阿久澤1997）を課題としてきたからであり、抽象的概念・「たてまえ」の確認ではなく（必ずしも解決が容易でない問題も含めて）「問題解決のための学習」・プロセスとしての学習を重視してきたからである²¹⁾。ここでのリテラシーの内容は開発に必要な個人的識字術ではなく、具体的な法的・肉体的侵害とたたかい自己防衛するためのリ

ーガル・リテラシーやメディカル／メディア・リテラシーなどといった、文化的・政治的な理解と自己表現の手段として、「当事者がたちあがること」「被差別者が力をつけるということ」としてのエンパワーメントに連なっていく²²⁾。こうして既存のコミュニティの権力関係をも内部から組替えながら、草の根の参加型民主主義と参加型学習を一体のプロセスとして実現してはじめて、アドヴォカシー（提言）・行動綱領作成・代替開発計画実行・経済的社会的支援の獲得からネットワークをつうじた地域への権力委譲（分散）・ナショナル／グローバルな構造とのたたかいといった重層的な取り組みが可能になるだろう²³⁾。

3 ブータンの「参加型民主主義」とノンフォーマル教育

○ブータンにおける開発と「草の根参加型民主主義」の構想

ブータン政府の開発政策は、1980年代より南アジアでもいち早く環境保全への取り組みと「持続可能な開発」・住民参加を目標に掲げ、1987年からの第6次五ヵ年計画では「バランスのとれた発展」を基本コンセプトとして、(民族アイデンティティと規律のための「ディグラムナムザ」(礼儀作法)の励行と並行して)農村生活改善や開発行政整備とともに住民参加の奨励が明記された(河合1994)。さらに1992年からの第7次計画では、1990年のUNDPとブータン・デンマーク両政府共催の「環境と持続の開発に関するワークショップ」における「バロ宣言」を受けて、環境保護に重点をおいた持続可能性(サステナビリティ)や国内資源に基づく自立した開発を強調するとともに、地方分権と住民参加の強化として地域のニーズに即した教育や公共サービスの充足がうたわれ、ノンフォーマル教育もパイロット計画として教育局の主導のもと開始された(Dasho Yeshey Zimba 1996)。地方行政組織としては1981年までに組織されたゾンカック(県)レベルでの県開発委員会(DYT)に加えて、1991年に全国196のゲオ(郡)レベルでも「地域住民が開発計画とか政策の決定過程に積極的に参加・関与できるように」郡開発委員会(GYT=ゲオ・ヤルゲ・ツォクチュン)が設置された(今枝1994)。ゲオは平均で約3000人単位(約500世帯・5～30集落と言

われる)の地域共同体であるが、GYTは三年に一度全世帯から選出された議長Gupのもとに選出された各集落の長や長老など十数名のメンバーで構成され、小学校校長・農業普及員・厚生官・畜産官などをオブザーバーとして開催され、ときには国会National Assemblyより重要な「ブータンの参加型社会建設のスタイルの核」(Gupta1999)とさえいわれる。

○郡開発委員会(GYT)の機能とノンフォーマル教育

GYTは地方行政に加え1992年の法制定で「ゲオ住民の調和を育み政治意識を高め、開発活動の重点地域を特定し、ゲオ住民の計画・意志決定・計画の実行への参加を保証」することなどをその役割とし、社会・政治・宗教・文化・国家主権と安全保障といった広範な問題を扱い県レベル(DYT)への代表参加やそこでの王政との直接諮問もおこなう仕組みになっている(国会議員もゲオ単位で選出される)。現行の第8次計画(1997～)ではこうした路線を引き継ぎつつ人的資源開発マスタープランが作成され、教育においては「基礎教育への完全なアクセスと、男女間格差の縮小を強調したフォーマルな学校教育と同等の学習水準を持ったノンフォーマル教育を通じた小学校年齢の学童の80%の初等教育の達成」が目指されると同時に、ノンフォーマル教育が教育局内の独立部局のもとで正式に開始されている。ノンフォーマル教育は学校教育以上に地方分権化が目指されており、コミュニティの要請と調査をもとにして提案され、ゲオ単位で議長のもとに学校長や集落の長たちからなる「ノンフォーマル教育地区委員会」を結成し、県レベルでゾンカックと地方教育官(DEO)の承認と助言および財政的・物質的支援を受けた上で「ノンフォーマル教育センター」が設立されるという手順を踏む(DPGD1999)²⁴⁾。こうした第7次・第8次計画のもとでのGYTやノンフォーマル教育地区委員会の組織化を通じたコミュニティ参加促進政策は、王政のいわば「上からの」草の根運動という矛盾した性格を持つこと・既存の地縁血縁を軸とした集落単位の間関係を維持していること・家父長制的な世帯単位の参加を基本とすることなどの問題点ははらみつつも、行政施策や開発マスタープラン

にのみ頼るのではなく住民組織の資源による自力の開発や意思決定過程への参加の基礎として不可欠な「住民組織」の構築に向かっている点で評価され得るし、政府・行政の責任・アカウンタビリティを明確にしている部分も肯定的に捉えられるべきであろう²⁵⁾。全章の議論と重ねればこうした基盤を強化・活用しながら、既存の行政機構とは相対的に自立してコミュニティでのオルタナティブな開発・教育を担う「開かれた」セクターの社会的な組織・ネットワークとそれを担う人材の育成をすすめることと、文化的・民族的多元性を重視しながらさらに大胆な地域政策・計画および国政への直接参加を推進することで、より有効な参加型民主主義をすすめることができると考えられる。

○ポストリテラシー教育とエンパワーメント

現行の第8次計画におけるノンフォーマル教育政策では、主に機能的識字に重点をおいた基礎リテラシープログラムに加え、1998年から実験的にポスト・リテラシーのプログラムを開始しており、1998年に2クラス・48人でスタートし、1999年6月には15クラス・320人が参加している。「政策指針・方針案」(DPGD1999)によれば、一般にポストリテラシーコースの目標とされる「機能的識字能力」の維持・定着のほかに、ノンフォーマル教育全般の目標としてのエンパワーメントにつながるとされる次の四点がポストリテラシープログラム(PLP)の役割として挙げられている。すなわち要約すれば、①生涯学習の機会づくり(「PLPは自主的学習への掛け橋であり…生涯を通じて学習に参加する機会を保障する解放的な力である」)、②テクノロジーと職業的スキルの獲得(「PLPは不利益を受けているグループに必要な技術を伝え労働力の生産的で活発な成員へと変化させる…」)、③生活の質の向上への希望の動機付けと鼓舞(学校教育から「ドロップアウトした人、不利益を受けているグループと低所得者層は絶望感を持っているがこの人々に未来は開けている…こうしたグループには興味深く創造的なポストリテラシー教材は刺激としてはたらき、創造的につくられた教材は旺盛なパイオニア精神を注ぎ込み絶望感と疎外感を克服できる…これはPLPが教育的活動だから可能であり、それは生活への態

度や行為に変化を起こす効果的なツールである、ポストリテラシーはターゲットのグループのパワーを育て発展させ強化し刺激する」)、④教育をつうじた幸福な生活(人生)の育成(「開発の究極の目標はすべての市民の生活(人生)の質を向上させることであり、この目標のために政府と市民は共同の努力を必要とする」)であり、「消費・環境・健康・余暇についてのポストリテラシープログラムは幸せな人生(生活)のためであり、そこへの参加は精神を鋭くし参加者にあらゆる機会に注視させる」と結んでいる。

対象となるのは基礎リテラシーコースの修了者に限らず、文字が読める農民・労働者や僧侶・中途退学者などより多くの人々に開かれたものとして構想され、(基本的に毎日ある基礎コースと異なり)週三日程度・午後の時間が充てられる。場所は従来のクラスに加えユネスコとUNFPAの支援で「コミュニティ学習センター」が設置される予定で(現在実験的に2か所で運営)、ビデオやスライドなど映像資料や教材をそろえ会議場・集会場・職業技術訓練にも共用できる施設として計画され、在宅学習や自主学習の支援も予定されている。ポストリテラシーのカリキュラムはより日常生活に即した機能的リテラシーや算数に加え、ヘルスケア・農業・牧畜・環境保護・テクニカルコース・価値教育・工芸といった広い領域をカバーする三つのパッケージ(各6ヶ月分・計18ヶ月用)が用意され、順序にはこだわらず学習者の関心にしたがってはじめることができるようになっている²⁶⁾。注に示したようにこれらは極めて生活に密着した(広い意味での)リテラシーのスキルであるが、さらにこれらに加えてユネスコ・ACCU(アジア太平洋文化センター)の財政・教材開発支援のもと、きのこ栽培(商品作物)・コンポストによる土質改良や養鶏・接木・菜園の技術などに関する(フルカラーの図柄入りの)教材も導入されている。こうした教材はユネスコ・ACCUなどの最新の国際共同開発になる教材(衛生・農業技術など)をもとにしながら独自にブータンの環境・社会にあわせて作られたもので、たとえばきのこ栽培のテキストでは技術的な指導だけでなく地域での寄り合い・意志決定と実行・農業技術者との相談と協力・商品としての出荷までの一連の社会的な活動としてのテーマとなってい

る²⁷⁾。ブータンのポストリテラシープログラムは実験的に開始されたばかりであり、次章以下で述べるジェンダーの役割をはじめ家庭・コミュニティ内部での（抑圧的な面も含めた）分業・関係の変革に直接つながる要素はまだこれからの課題であるが、個人のスキルや開発への動員だけでなく生活・環境・地域にねざしたノンフォーマル教育の実践として、今後の展開が注目されるものであるといえる。

4 開発とジェンダーをめぐる議論：エンパワーメントへ向けた教育

○ノンフォーマル教育における「ジェンダーと開発」の課題

ここではブータンの開発政策とノンフォーマル教育におけるジェンダーの問題を考える枠組みを提供するために、NGOや国際機関のあいだでこの二十数年来なされてきたいわゆる「ジェンダーと開発」(GAD)をめぐる議論を簡単に整理しながら、エンパワーメントのための（ノンフォーマル）教育の可能性を模索したい。開発主義的な経済発展重視・女性の（従属的）動員を含意するものとされる「開発における女性」(WID)から現在主流の「ジェンダーと開発」までの流れは、行政文書や概説書で時として書かれるような平板で一枚岩の「発展過程」ではなく、複線的で論争含みであるとともにすぐれて現代的な論点を示すものである²⁸⁾。その評価や観点も複数存在するが、開発研究やNGOでも影響のあるC.モザの整理に従えば、植民地支配下の社会福祉政策を引き継ぎ近代化・経済成長を目指すために「よき母としての女性を開発に取り入れ」「女性を開発の受身な受益者とみなし、再生産の役割に焦点を当てる」ことを目的とする初期の「福祉アプローチ」とGADの観点を導入して抑圧からの解放を目指す「エンパワーメントアプローチ」の間に、「公正（平等）アプローチ」「貧困撲滅（反貧困）アプローチ」「効率（効率性）アプローチ」の三つのWIDアプローチがあるとされる²⁹⁾。これを特に（ノンフォーマル）教育に焦点を当てて特徴をみると、女性の再生産（出産・育児）を重視する「福祉アプローチ」では「弱者」としての女性が「受益者」とした（妊娠期・授乳期女性の）「栄養

教育」や「家族（人口）計画プログラム」（女性を対象とした避妊教育）に中心を置いていたのに対し、①開発過程での女性の平等の達成を目的とし女性を開発の能動的参加者とみなす「公正アプローチ」では、生産・再生産・コミュニティ管理の「三重の役割」の認識と（政府の介入による）女性の政治的・経済的自立のための教育（とくにヘルスケアなどコミュニティ活動と生産領域への参加）を重視し、②貧しい女性の生産性向上を目指し（「女性の従属」よりも）成長とニーズの再分配を目指す「貧困撲滅アプローチ」では、教育が「基本的ニーズ」戦略の一つとなり女性は経済開発のため動員される「資源」とみなされ、(NGOも含め)女性を対象とした小規模の収入向上プロジェクトをつうじた生産性向上のための教育・雇用プログラムを重視し、③より効率的・効果的な開発のために女性の経済的・社会的参加を平等化し（債務危機・構造調整以降の社会サービスの低下の中で）「実質的なジェンダー・ニーズ」を満たすことを目的とする「効率アプローチ」では、開発の成功のための「識字率」向上や技能開発などによる（特に輸出志向工業化国での）労働力育成や「柔軟な働き手」としての女性のコミュニティサービスへの参加といった「人的資源」開発のための教育・再教育（としてのノンフォーマル教育）が注目されてきた。この三つの「開発における女性」WIDアプローチは以上のような差異をもちながらも、生産（農業・工業労働力）とコミュニティ活動（社会サービス部門）における女性の役割を重視して開発過程（政策・計画・実行）の中に統合することを目的としており、再生産領域への再注目（生殖コントロール・技術をめぐる議論）とあわせて、開発における生産・再生産・コミュニティ活動の「担い手」としての女性を形成するためのノンフォーマル教育に重点をおいてきた点で共通する³⁰⁾。しかしながらこれらのアプローチは開発における女性の状況を改善し「よりよい」開発を目指すものであっても、女性が「家父長制的な欧米型開発モデルに統合されることを望んでいる」ことが前提とされていることから、女性が「自分たちの求める開発形態を選択する機会を失っている」（プライドッチ他1994）のではないかという指摘が、1980年代以降とくに第三世界の女性運動やフェミニストの中で指摘さ

れるようになってきたのである³¹⁾。

○エンパワーメント・アプローチとジェンダー・トレーニング

こうした中で1984年にインドで開始した「新時代にむけて女性と共にこなうオルタナティブな開発」(DAWN)プロジェクトと1985年のナイロビ世界女性会議（および女性フォーラム）をメルクマールとして、家父長制・性差別とともに新植民地支配も含めた「抑圧と闘う手段として、下からの運動を通して、実際のジェンダー・ニーズを満たす」ことによって「三つの役割」の戦略的ジェンダー・ニーズを達成しながら、「自助努力を通して女性が力をつける」ことを目的とする「エンパワーメント・アプローチ」が次第に形成されてきた（モザ1996）³²⁾。この議論の過程で、女性を開発過程に無条件に統合するだけでなく、不平等なジェンダー関係を変革し女性のエンパワーメントを可能にするオルタナティブな開発という観点から「ジェンダーと開発」という観点が導入されてきた。ここでは（生物学的な意味での）女性のみを「対象」とするのではなく、男性を含めたジェンダー関係と社会構造に焦点づけた分析と計画を可能にするとともに、第三世界の女性だけの課題としてではなく「北は南と連帯責任／共同利益を持つ…人種や階級や帝国ではなく〈女性〉が重要なのであり、〈開発の中の女性〉ではなく〈ジェンダーと開発〉が新しいスローガンなのだ」（スピヴァク1999）という視点も生まれる³³⁾。その結果ノンフォーマル教育の課題も、ジェンダー分析・ジェンダー政策とともに社会的・経済的・政治的構造や制度の変革者とするための「ジェンダー・トレーニング」が重要な領域とされ、あらゆるレベル・事業・分野で「女性が関与することに配慮する開発専門家を養成する」（プライドッチ他1994）ための「ジェンダー・リテラシー」が注目されるようになる³⁴⁾。そこではノンフォーマル教育の内容も「ジェンダー化」された（「女性向け」の）知識や情報の提供に限定されるものではなく、女性一人ひとりが「自分で自分の生活を管理するための知識と情報を得」ながら、コミュニティにおける「草の根レベルでの問題解決と開発の状況での集団としての女性のエンパワーメント」につながる「戦略としての教育」であり（ラ

イデンフロースト1992）、「教えられる教育の内容と実施される開発過程は、参加者の中に徐々に浸透して、新しい見方・新しい可能性・新しい機会をもたらす」（同）エンパワーメントの過程そのものされる。また生産・再生産・コミュニティでの「三重の役割」についても、既定の開発過程への一方的統合のためではなく、実際の・戦略的ジェンダーニーズの達成をつうじたエンパワーメントとするためには、「法の改正のみならず、政治運動、意識高揚を目指した活動、民衆教育が欠かせない」（モザ前掲書）のである。すなわち、①生産の領域では、農村の補助的・周辺の労働と位置付けられてきた女性労働のサブシステンス（生命維持のための）農業における役割を認識し、（本質主義的にではなく）その知識とライフスタイルを活用して「パースペクティブとしてのサブシステンス」に向かう基礎として再評価し（ミース・シヴァらの議論）、②再生産の領域では、避妊・妊娠・出産および育児・家事労働全般についての（生殖技術の「自己決定」権のみにとどまらない）知識とスキルの習得を、女性のみでなく男性およびコミュニティの関わり・責任・参加を拡大しながらジェンダー間の権力関係の変革へと結びつけ、③コミュニティ・サービスにおいても、行政や男性労働力の安価な「肩代わり」ではなく健康や衛生面での社会サービスのあり方と（家父長制・賃労働と結びついた）女性の位置を批判的に捉えながら、コミュニティの意志決定・開発計画立案への参加のために「価値観と態度の変更を要求する」ような女性の「リーダーシップをめざしたエンパワーメント」（マリナー1992）が実現するための、ノンフォーマル教育が要請される³⁵⁾。こうした課題と内容を持ったエンパワーメントのための「ジェンダー・トレーニング」としてのノンフォーマル教育は「教室内」の議論にとどまるのではなく、「ジェンダー分析」・「ジェンダー計画」、および「草の根レベルでジェンダーの問題を認識し、分析し、提唱するために女性を『力づける（エンパワーする）』目的で作られた…その土地に根ざしたものであり、非常に参加度の高い」アプローチとしての「ジェンダー・ダイナミックス」といった、社会的・政治的实践と密接に結びついたものとなる（モザ前掲書）。そしてこの教育＝トレーニング（とくにジェンダーダイ

ナミクストレーニング)に手法は、『対話形式』やロールプレイ、対人ダイナミックスがトレーニングの基本」となり、演劇や討論などを取り入れつつ、「参加者自身の知識や経験を生かして、それぞれが主体的にプログラムに参加して学び、『参加者が持っている知識や意見を引き出し、『気づき』を促す」(モーザ前掲書)ような参加型学習が不可欠であり、参加型民主主義の基礎になるものでもある³⁶⁾。

5 ブータンにおける女性政策とノンフォーマル教育

○ブータン社会における女性の状況と女性政策

ブータン社会における女性の地位は、第一章でもふれたように識字率をはじめ出生率や就学率・社会参加の様々な指標で南アジアにおいても低位にあり、政府や国際機関も「開発途上社会の苦悩、伝統社会の文化的規範、教育システムの不足」(ユネスコ)と結びついた、(特に農村部における)社会サービス・情報へのアクセス不足を問題としてきた。その一方で他の「開発途上国」に見られるような都市部の労働力や移民労働としての貧困の女性化といった問題よりはむしろ農村社会での文化的・社会的慣習の影響が強く、土地財産の相続制度における「母系制的」要素(いわゆる「婿入り婚」と娘相続)や世帯・集落経済および農業生産における女性労働の価値の相対的重視、あるいは仏教の伝統や民族アイデンティティ政策における伝統保持者としての女性の位置なども看過できない要素である(Upreti1996)。また第3章でもあげたように、独自の環境保全・持続可能な開発・草の根参加型民主主義といった政策課題を掲げ実行しようとしている点も考慮されるべきである。前章までの議論を踏まえるならば、開発と「近代化」の「ターゲット」としての女性への表面的な「識字率向上プロジェクト」やスキル習得だけではなく、開発過程と意志決定への女性の参加をつうじたノンフォーマル教育によるエンパワメントのためのどのような要素が必要かを、女性(ジェンダー)政策全般わたって分析する必要があるだろう。ブータン政府は現行の第8次五ヵ年計画において、「開発における女性」の現状と課題について次のように述べている。「ブータン

女性は人口の48%を占め開発において大きな役割をもつ。彼女たちは農民、企業家、意志決定者、医者、エンジニア、主婦として経済的・政治的・社会的なすべての領域で活発に参加する。ブータン女性は法のもとでは男性と同等の地位と同じレベルの自由をもってジェンダーによる差別を受けない。実際、支配的な相続法では特に女性に有利であり、所帯主の大半は女性である。女性たちのZomdus(コミュニティの会合)のような意志決定の場への参加は、草の根レベルでは70%にのぼる。県・郡の開発委員会(DYT/GYT)のような意志決定の場での女性の参加も活発に促進され増加している。政府など高い位置でも、まだ適切に代表されているとはいえないが、両性にかけており、政府の上層での女性の配置は引き続き促進される」。とはいえ現実の社会生活や政治参加においてはジェンダー間の差は大きく、「貧困とイリテラシーがこの重荷を増している…実際にはブータンは男性が支配的な社会であり、様々な形で女性は差別をこうむっている」(Upreti前掲論文)のも冷厳な事実である。現在フォーマルな学校教育においては初等教育をはじめ女性の就学率と識字率は上昇する傾向にあるが、ブータン社会全体でこうした現実を変革しながら女性自身のエンパワメントにつなげていくためには、女性を対象としたノンフォーマル教育(今までのところ基礎リテラシーコース)が極めて重視であることは、同計画でも指摘されてきた。前述したリテラシー教材(ポストリテラシーも)のテーマを見てもわかるように、対象として参加を働きかけるのが女性であるばかりでなく、健康・衛生・人口計画といった家庭・コミュニティ活動や農村生活・サブシステンス経済(菜園や畜産なども)といったテーマへの注目は「女性の」ノンフォーマル教育という色彩が極めて強いといえるのである³⁷⁾。

○ブータンの開発における女性のエンパワメントの可能性

ブータンにおいて女性活動の中心の一つであり、ノンフォーマル教育においてもイニシアティブをとってきた組織に、全ブータン女性協会(NWAB)がある。NWABは1981年に国会決議を受けて非政府組織として設立され(1985～1991

年は政府部局に編入も現在は非政府組織）、「女性が直面し適切な解決を示唆するような問題を提示することでブータン全体の女性の社会的・経済的状況の改善への施策を実行する」（Upreti 前掲論文）ことを目的に、様々な開発計画への女性の参加を保証する活動をおこなってきた。NWABは首都ティンブーおよび各ゾンカック（県）の女性協会（支部）におけるボランティアなメンバー（現在400名あまり）で運営され、首都の事務所の専属スタッフが政府の女性施策関係各部局と連携しつつ、プロジェクトやプログラムの実行に関わっている。ノンフォーマル教育のプログラムも前述のように教育局内に編入されるまではNWABのもとで開始されたことからわかるように、NWABは開発プログラムの計画・実行だけでなくジェンダー・トレーニングの要素も含んだ教育活動もおこなっている。たとえば「リーダーシップ・トレーニング・プログラム」では、「健康・衛生の促進と開発における女性の潜在的役割の意識向上」（同）のために“Facts for Life”というブックレットを発行し、全国的な開発プロセスに女性がメインストリームとして参加し、また新たなトレーニングをおこなう人材を生み出すことが試みられてきた。また第7次計画でも政府とNWABが開発過程への女性の参加促進を明記し、NWABが開発の中で女性の利益の保証を行なうだけでなく、すべての政府・省庁部局および経済の各セクターにおいて女性の参加を保証することが方針化された。

同計画における政府各省・部局の方針として、①女性は就学率が低く健康の状況もより危険であるため教育・健康・衛生サービス提供の主要なターゲットグループであり、そのためにノンフォーマル（成人）教育による識字率向上を目指す、②社会福祉を促進するための伝統的な「女性の」活動によるのではなく、開発のメインストリームに女性が参画できるようにする、③編物以外にも女性に適切な新しい収入をつくる活動（通産省主導による食品加工や精油の生産をはじめとした農業関連産業など）を行なう、④女性が社会サービスをより利用するために農業促進員・村落ヘルスワーカーとして雇用を促進する、といったことを具体化しようとしている（Upreti 前掲論文）。前章の議論の「開発における女性」のアプローチで言

えば①③は貧困撲滅・②は公正・④は効率の各アプローチに近い発想から生まれていると考えられるが、②やトレーニングプログラムには、開始されたポストリテラシープログラムにおけるジェンダー課題などを取り入れることで、エンパワーメント・アプローチにつながる要素を持っている³⁸⁾。このようにこれらの政策は主に「開発における女性」の観点から現行の開発過程へと女性が参加することを目標とするが、これらが計画全体の基調となる「草の根参加型民主主義」や「持続可能な開発」と統合され、女性が自らジェンダー分析・ジェンダー計画の立場から開発計画に参加するならば、「ジェンダーと」開発の視点を開発過程に組み込むことが現実化するだろう。そのためには開始されたポストリテラシー・プログラムを中心とした男性も含めた（コミュニティ学習センターなどでの）コミュニティにおけるノンフォーマル教育において、ジェンダー・ロールの再編だけでなくジェンダー関係の変革をも射程に入れたジェンダー・リテラシー／トレーニング（エンパワーメントのためのスキルとリーダーシップの獲得）が必要となる。そしてこれは既存の開発過程への「よりましな」参加を促進するだけでなく、生産（農村のサブシステム経済）・再生産（避妊・出産・育児の共同の責任）・コミュニティ（衛生・健康・福祉などの情報・社会サービス）の三つの領域における、現状の女性の役割・位置づけの改変をつうじたオルタナティブな開発の展望を提示するものとなり得る可能性を持つ。

今まさに開始されたばかりのポストリテラシー・プログラムと参加型民主主義、そして女性の参加とエンパワーメントのためのプログラムは、多くの困難を抱えたとしてもコミュニティのノンフォーマル教育の組織化をつうじた「下からの」民主化によってのみ可能であり、またそのためにこそ変革とエンパワーメントのためのノンフォーマル教育の役割が強調されるべきであると考えられる。これは決してブータン社会のみの課題ではなく、「開発と教育」に関わるすべてのものにとつての共通の課題である。

註

- 1)「開発の言説」の新たな「ターゲット」の発見については古谷（1999）参照、また女性の「再資源化」

- についてはミース (1986) の議論を参照。
- 2) 「ジェンダー」という用語を使用することには、女性の側だけの問題ではなく男性を含めたジェンダー間の関係を問題化すると、生物学的セックスに還元した (「両性間の平等」などの) 分業を本質化することをさける意図があるが、あくまで (性自認に関わりなく) 社会的に認証された性別によって「ジェンダー化」された側面を強調したい。
 - 3) 国連開発計画 (UNDP) 『人間開発計画』1996年版など。HDI・GDIについては田村・篠原編著 (1999)、CPM値は穂積 (1998) の記述を参照。ちなみに同レポートではブータンは1994年には173カ国中下から12位、1998年でも下から19位となっている。
 - 4) こうしたブータン教育当局の方針はノンフォーマル教育においては近年の教材開発や指導員養成の (南アジア地域を中心とした) 海外派遣などへの積極姿勢、さらに1999年のユネスコ・ACCU (アジア太平洋文化センター) のリテラシー資料センター (LRC) 設立メンバーへの参加などにも表明されている。
 - 5) しばしば指摘されるように、教育・福祉分野より経済開発を優先して結果として貧困層の生活の改善をもたらすといったトリクル・ダウン (浸透) 政策は女性や最貧層をより貧困化させたが、その修正を受けてネオリベラリストが主唱しIMF・世界銀行が実行してきた女性・貧困層の参加・動員を狙った「効率化」政策もエンパワーメントにはつながらなかったと指摘される (モーザ1996、ブライドッチ他1994/1999)。
 - 6) 現代のグローバリゼーションのナショナリズムの相克は、伊豫谷 (1998) など参照。これはブータン人口の3割とも半数とも言われるネパール系住民や散在するチベット難民にとっては矛盾のものである。これは重大な問題だが今回は情報が不充分なためいわゆる「主流派」ブータン人社会 (これも本来は多元的である) についてのみ記述する。
 - 7) たとえば1980年代にバングラデッシュなどではじまり南インド・ネパール・パキスタンなどのNGOで導入された「サミティ」 (名称は様々) などの運動は、地域住民組織づくりを重視するアプローチなど。ただしこれらはそれ以前 (1970年代) の「コミュニティへの参加」政策への批判として展開されたもので、現在でも続く問題である (斎藤1998)。
 - 8) 「ノンフォーマルプログラムに関する政策指針・方針案」 (1999、以下DPGD) による。これによれば、基礎リテラシーコースの終了までに、aクエンセル (新聞)・警告・広告・簡単な手紙を読んで理解し、b簡単な手紙と家計・日記を書き、c掲示やラベルを読み、d健康・衛生・人口教育・農業・森林・環境保全など生活スキルの概念を明確に理解・表現し、e伝統的文化・価値の重要性を学び、f人々により技術と知識を身につけ経済的向上のための開発活動を熟知する」ことが目標とされている。
 - 9) こうした議論については、菊池 (1995)、森 (1991) などを参照。
 - 10) 国際機関や行政文書でもフレイレが引用されるが、単なる言及や時に機能的識字の成功例としてさえ扱われることも多い (元木1992など)。またフレイレに内在する「機能的識字」観への批判やフレイレの応答もあり (スタッキー1991など)、教条化ではない。
 - 11) Giroux & McLaren (1994)、McLaren (1997) など。本稿ではエンパワーメントの側面に重点をおくが、多文化主義は同様にリテラシーにとって重要な論点でありエンパワーメントに不可欠な要素である (矢野「多文化教育としての識字」 (1994) など)。
 - 12) 同論文で永田はデリーのジャグリティの識字実践をおこなうラマスワミ氏の言葉を引きながら、「道具としての識字」に対して目的としての共生、教育目的として「よりよい世界を築いていこう」とするための「連帯」をあげている。ただ同論でも指摘するようにリテラシーを手段/目的のどちらかと割り振るのには問題があるだろう。
 - 13) J. フリードマン (1992) は、「世帯」単位での社会的力の八つの基盤として、①防御可能な生活空間、②余剰時間、③知識と技能、④適正な情報、⑤社会組織、⑥社会ネットワーク、⑦労働と生計を立てるための手段、⑧資金、をあげている。こうした論議は「市民社会」・NGOのプレゼンスを前提とした論議でブータンなどには直接当てはめることはできないが (特に⑤と⑥)、前述の「貧困モデル」への対抗モデルとしては妥当性を持つ。
 - 14) これはあくまで「世帯」を単位としたもので、構造的な変革に直結しないだけでなく、世帯内でのジェンダー間のアンペイドワークや分業の問題を隠蔽する危険性がある。
 - 15) 成人 (社会) 教育だけでなく教育分野全般でも日本の研究で「国際的」リテラシー研究を扱うとき、一般的なりテラシーにおける「国内・国外」の連帯・国際協力といった図式か (小沢編1991、笹川1991など)、シャプラニールなど個別NGOやユネスコの例を取り上げて評価する (永田1996、豊田1996など多数) か、といったケースが多い。社会教育やノンフォーマル教育でコミュニティ開発とエンパワーメントが「地域づくり」と「主体形成」などの点から紹介されることはあっても、開発そのものが正面から取り上げられることは少ない (鈴木1998、佐藤1998など)。
 - 16) こうした試みは開発・人権関係のNGOなどの実践として数多く存在するが、たとえば「参加型学習」などの概念について手段ではない教育の体系的な方法としてとらえていくのはこれからの課題である (栗野1997、森1997)。なおこの議論にはパンフレット「地球市民への学び～参加型学習の経験交流と担い手の広がりのために～」 (1996『「開発教育」地域セミナー報告書』) も参照。
 - 17) 開発教育概念の概要とその変遷について平田 (1996)、金谷 (1992)、国際協力推進協会 (1997) など参照。なお隣接する概念としてグローバル教

育・地球市民教育・国際理解教育などがありそれぞれ異同はあるが（魚住1994など）、ここではとくに「開発」との関係に重点をおいて「開発教育」というタームを用いる。

- 18) 前掲『「開発教育」セミナー報告書』（1996）掲載の「参加型学習と現代の教育課題」（池住基調講演およびシンポジウム）の議論を参照。また筆者自身も参加した1996年マニラで開催した「APECに反対する民衆会議」などでの議論や実践をも念頭に置いている。
- 19) フリードマン前掲、「政治的権利主張—参画型民主主義と適正な経済成長」から。なお同書では意志決定への参加を重視して参画型inclusiveと区別して使っているが、ここではあえて（学習との関連上）参加型participatoryとは区別せずに用いる。
- 20) 同書第二章「排除からエンパワーメントへの軌跡」参照。
- 21) こうした議論については、部落解放研究所編『これからの人権教育：新時代を開くネットワーク』（1997）の阿久澤・栗野論文と巻末座談会、および前掲『「開発教育セミナー」報告集』（1996）を参照。
- 22) 引用は前掲『「開発教育」セミナー報告書』掲載のシンポでの前川実「同和教育と開発教育の出会い」から。また川村「アジアの人権と人権教育」（1997）参照。
- 23) こうした議論は個人の「自律的」経済行動・投票行動をのみ絶対化するネオリベリズムへの批判とともに、「自明の」民族や階級に問題を解消する本質還元主義への批判を含み、「様々な闘争の間での等価性の連鎖を拡張する」ようなラディカル・デモクラシーへと接近するポテンシャルをもつだろう（ラクラウ&ムフ1985／1992）。
- 24) ノンフォーマル教育センターの役割は、指導員の任命と宿舎の確保、アドヴォカシーと動機付け、地区の学校との併設・連携や物品支援などの要請、モニタリングと評価、プログラムのアカウントビリティ、季刊レポートの作成など多岐にわたる。指導員は主にコミュニティの中から第8学年修了者や元教員、在家僧侶（ゴムチェン）や現役学校教員（有給）などゾンカ語のできる有識者から選ばれ、2～3週間の研修をおこなうが、人材確保と育成・質の維持の困難（特に山間部の小集落など）は大きな問題である。設備不足も深刻で学校との黒板などの共有・連携を進めている。
- 25) 開発プログラムの計画や実行に住民が参加する際、政府が介入するよりNGOが主導したほうが「民主的」であるとは必ずしもいえないし、実情に則さず政府・企業以上に地域破壊を進めるケースも当然あり、むしろ中央政府は地方分権を進めた上で開発を含めた政治的な意志決定の場とすることが参加型民主主義を進める結果につながるといえる（フリードマン前掲書参照）。
- 26) パッケージの内容は次の通り。「パッケージ。（6ヶ月）機能的識字（手紙を書く、記録をつける）、

ヘルスケア（リプロダクティブ・ヘルス、避妊）、価値教育（健康と宗教、社会・文化的価値）、パッケージ」（6ヶ月）：機能的識字（書類とレシート、仕事の日々の計画、お祈り）、農業（肥料、菜園）、芸術・工芸（編物・織物、竹・籐細工・木工）、価値教育（道徳的価値）、パッケージ」（6ヶ月）：牧畜（家畜飼育、養鶏、獣医サービス）、テクニカルコース（電気、家庭用技術）、機能的識字（創作、ノート・レポート作成）、環境（環境保護、汚染抑制）。

- 27) ブータンでは輸出用も含め商品作物としてのきのこ栽培が注目されており、国立きのこセンターでの技術・品種開発をはじめ農業指導員をつうじたコミュニティでの栽培が促進され、マツタケが日本に輸出された例もある。
- 28) 多くの例はあるが、参考文献中たとえば『アジアの社会変動とジェンダー』（田村慶子・篠崎正美編1999）は次に述べる「公正アプローチ」、『女性と開発教育』の手引き』（大学婦人協会編1992）は「効率アプローチ」に近い立場から分析しているといえる。
- 29) この記述および章の行論は、『ジェンダー・開発・NGO—私たち自身のエンパワーメント』（モーザ1996、特に第四章「第三世界の『開発と女性』に関する政策」、『グローバルフェミニズム：女性・開発・持続可能な発展』（ブライドッチ他1994、特に第5章「女性・開発・持続可能な発展—テーマの登場と相異なる見解」）を参考にしている。なおモーザも指摘するようにこの「福祉アプローチ」も必ずしも過去のものではなく現在でも「近代化政策」のために広く見られるし、他のアプローチも時系列的なものではない。
- 30) 具体的には「貧困撲滅アプローチ」ではジェンダーの制約によって女性は過重労働と「小遣い稼ぎ」にしかならず自立にはつながらず、「効率アプローチ」では生産活動に加え再生産活動・コミュニティ活動（社会サービス）面での過重労働に依存し戦略的ジェンダーニーズの達成にはつながらないとされる。エンパワーメント・アプローチにもっとも近い「公正アプローチ」も参加（ボトムアップ）より法律・制度によるトップダウン方式に依拠するものであったため、「西洋フェミニズム」として各国政府などに受け入れられず貧困撲滅・効率アプローチに吸収されていった、という反省に立っている。
- 31) 後藤浩子（1999）の指摘するように、モーザは女性の生殖能力コントロールに関する記述で「西洋的核家族の普遍化とそれに伴う西洋的ジェンダー・バイアス」をしながら「従来の開発計画の失敗の要因」とするにとどまっている。このバイアスによる「イデオロギー的構築作用」の支配とそれによる搾取の軽視とともに、（生物学的）セックス（および婚姻・育児などに関わるセクシュアリティ）と（社会的）ジェンダーを裁断し、前者を「自然」に割り振るという限界（とくに再生産をめぐる）は念頭に置くべきだろう。

- 32) DAWNグループとの主張とその後の活動をはじめとしたオルタナティブな開発のプロジェクトについては、ブライドッチ他前掲書第6章「オルタナティブな開発」に詳しい。またこうした観点が1995年北京世界女性会議の行動綱領作成でどう議論されたかについては野々村・中藤編著(1997)『女たちのエンパワーメント』も参照。
- 33) ブライドッチらが指摘する通り、「『開発における女性』と同様に『ジェンダーと開発』においても、元来のフェミニズム的主張は弱められ、一つの手段とされている」、つまり支配的開発モデルや性別役割分業への批判といった主張が「無毒化」され女性の問題を一部分として「付け加える」にすぎない「行政手続き」に矮小化される可能性は常にある。あくまで国際機関や各国政府の開発プロジェクトの内部では「ジェンダーと開発」のテーマも「開発における女性」と同様、「効果は限定されたもの」である。
- 34) 「ジェンダー計画トレーニング」については、同書と共にミース前掲書第8章「ジェンダー計画のためのトレーニング」および付録「ジェンダー計画トレーニング」を参照。ここではNGOや政府機関など開発関係者だけでなく、「ジェンダー分析トレーニング」など住民参加も含めたより広い意味で「ジェンダー・トレーニング」のタームを使用している。
- 35) 生産とくにサブシステンス経済の領域についての議論はM.ミースとC.フォン・ヴェールホフの『世界システムと女性』(1983)とV.シヴァの所論および足立・伊豫谷・古田の対談「グローバリゼーションとジェンダー」(1999)の議論とブライドッチ他前掲書の「エコフェミ」批判、再生産についての領域についてはミース『国際分業と女性一進行する主婦化』(1986)と後藤前掲論文などを参照。
- 36) こうした参加型学習を取り入れたジェンダートレーニングを積極的に取り入れてきたフィリピンのNGO・住民組織(とくにガブリエラ)の取り組みについては、モーザ前掲書の久保田・久保田による「ジェンダートレーニングとエンパワーメント・日本との接点一訳者あとがきにかえて」、川村(1996)「アジアの人権と人権教育」などを参照(私自身こうした取り組みへの参加を通じてその重要性を認識し鼓舞されてきたものである)。
- 37) 実際私たちが訪問インタビューしたモティタンのユースセンターのノンフォーマルクラス(基礎リテラシーコース)でも参加者はすべて女性であり、正規のカリキュラムのほかの訓話・お祈りなども女性の生活規律に関するものであった。
- 38) ブータンの農村社会において女性が収入をうるための仕事は(手工芸品などは材料や出荷先に限りがあるため)農閑期の編物が主要なもののだが、政府はこれを奨励し女性の経済的自立のために役に役立つというプロジェクトや、手工芸品や手漉き紙の生産などの部門でも女性の雇用を促進する動きもある(Kharat1999など)。

主要引用・参考文献

- 足立麻理子、伊豫谷登士翁、古田睦美(対談)(1999)「グローバリゼーションとジェンダー」『現代思想』vol. 127-12
- 阿久澤真理子(1997)「再考／人権教育の方法—『市民参加型』ボランティア活動の可能性」『これからの人権教育』
- アムネスティー・インターナショナル日本支部編(1999)『はじめてのアムネスティ』
- A. アナンド(1992／WFS日本事務局訳1994)『女性が語る第三世界の素顔—環境・開発レポート』
- 栗野真造(1997)「参加型人権教育のすすめ」『これからの人権教育』
- Bhutan govt. (1999)'Draft Policy Guidelines and Directives on NFE Programme'
- J. C. Bock, G. J. Papagiannis (1983) "Nonformal education and national development"
- R. ブライドッチ、E. チャルキエヴィッチ、S. ホイスラー、S. ワイヤリング(1994／寿福眞美監訳1999)『グローバル・フェミニズム—女性・環境・持続可能な開発』
- 部落解放・人権研究所編(1997)『これからの人権教育—新時代を拓くネットワーク』
- 大学婦人協会編『「女性と開発教育」の手引き』(1992)
- 榎井縁(1993)「世界をつなぐ識字運動を—第一回識字教育NGO振興会議に参加して」『部落解放』No. 353
- J. フリードマン(1992／斎藤千宏・雨森孝悦訳1995)『市民・政府・NGO—「力の剥奪」からエンパワーメントへ』
- 古谷嘉章(1999)「すばらしき開発の言説」『現代思想』vol. 27-12
- H. A. Giroux, P. McLaren(1994)"Between Borders: Pedagogy and Politics of Cultural Studies"
- 後藤浩子(1999)『「開発」の中のリプロダクティブ・ライツ—性の自己決定権の裏側』『現代思想』vol. 27-12
- B. S. Gupta(1999)"Bhutan: Towards a Grass-root Participatory Polity"
- 穂積智夫(1998)「女性の社会参加と開発」『NGOが変える南アジア』
- 今枝由郎(1994)『ブータン・変貌するヒマラヤの仏教王国』
- 伊豫谷登士翁・酒井直樹・テッサ・モリス＝スズキ編(1998)『グローバリゼーションの中のアジア—カルチュラル・スタディーズの現在』
- 開発教育地域セミナー(1996)(報告書)「地域市民への学び—参加型学習の経験交流と担い手の広がりのために」
- 開発教育推進セミナー編著(1995)『新しい開発教育の

- すすめ方—地球市民を育てる現場から』
- 金谷敏郎（1992）「開発教育—その展望について」『「女性と開発教育」の手引き』
- P. P. Karan（1990）"Bhutan: Environment, culture and development strategy"
- 川田順造ほか編（1997）『岩波講座開発と文化1 いま、なぜ「開発と文化」なのか』
- 川田順造ほか編（1997）『岩波講座開発と文化3 反開発の思想』
- 河合明宣（1994）「ブータンの地方制度と開発の課題」『ヒマラヤ学誌』第5号
- 川村暁雄（1997）「アジアの人権と人権教育」『これからの人権教育』
- R. S. Kharat（1999）"Bhutan in SAARC: Role of a small state in a regional alliance"
- 菊池久一（1995）『「識字」の構造—思考を抑圧する文字文化』
- 国際協力推進協会編（1991）『開発教育ガイドブック—教材の開発と紹介』
- E. ラクラウ、C. ムフ（1985／山崎カヲル・石澤武訳1992）『ポスト・マルクス主義と政治—根源的民主主義のために』
- N. B. ライデンフロスト編著（1992／松島千代野監訳1995）『転換期の家族—ジェンダー・家族・開発』
- M. ミース（1986／奥田明子訳1997）『国際分業と女性—進行する主婦化』
- M. B. マリナー（1992）「リーダーシップをめざしてエンパワーする女性—政策声明書」『転換期の家族』
- P. McLaren（1997）"Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of dissent for the New Millennium"
- H. N. Misra（1988）"Bhutan: Problems and policies"
- 森実（1991）「リテラシー研究の動向と課題—認知能力論から権力関係論へ」『日本の社会教育』第35集
- C. モーザ（1996／久保田賢一・久保田真弓訳1996）『ジェンダー・開発・NGO—私たち自身のエンパワーメント』
- Ramakant and R. C. Misra Eds.（1996）"Bhutan: Society and polity"
- 永田佳之（1996）「発展途上国における識字教育に関する一考察：内発的發展論の視座に立つて」『国際基督教大学教育研究』38
- 永田佳之（1998）「スラムの教育＝ジャグリティ：識字教育から共生の教育へ」『国際基督教大学教育研究』40
- 野々村恵子、中藤洋子編著（1997）『私たちのエンパワーメント—男女平等社会をめざす学習と実践』
- 小沢有作編（1991）『識字をとおして人びとはつながる—かながわ識字国際フォーラムの記録』
- 斎藤千宏編著（1998）『NGOが変える南アジア—経済成長から社会発展へ』
- 笹川孝一（1991）『「識字」における国際協力の動向と課題』『日本の社会教育』第35集
- 佐藤一子（1998）『生涯学習と社会参加—おとなが学ぶことの意味』
- セア・シンクレア、ナニカ・レッドクリフト（1991／山本光子訳1994）『ジェンダーと女性労働—その国際ケーススタディ』
- G. C. スピヴァック（1999／長原豊訳1999）「ポストコロニアル理性批判」『現代思想』vol27—12
- J. E. スタッキー（1991／菊池久一訳1995）『読み書き能力のイデオロギーをあばく—多様な価値の共存のために』
- 鈴木敏正（1998）『エンパワーメントの教育学—ユネスコとグラムシとポスト・ポストモダン』
- 田村慶子、篠崎正美編著（1999）『アジアの社会変動とジェンダー』
- 豊田千代子（1996）「フィリピンにおける成人教育政策の歴史的展開—「成人教育」から「ノンフォーマルエデュケーション」へ（1）」東京大学『生涯学習・社会教育学研究』第20号
- 内山一雄「国際識字年と識字運動—連帯と共闘のあゆみにむけて」（1991）『天理大学学報』
- 魚住忠久「グローバル・エデュケーション—基線と現実」（1994）『教育学研究』第61巻・第3号
- S. Upreti（1996）"Status of Women in Bhutan" 'Bhutan: Society and Polity'
- T. ヴェルヘルスト（1987／片岡幸彦監訳1994）『文化・開発・NGO—ルーツなくしては人も花も生きられない』
- 綿貫礼子（1997）「脱開発に向かうひとつの思想—エコフェミニズムをめぐる—」『開発と文化3』
- 矢野泉「多文化教育としての識字」（1994）『東京大学教育学部紀要』第34集
- 山本けいこ（1991）『はじめて知るブータン』
- 山内昌之（1997）「開発主義と文化—差異と差別を巡って」『開発と文化1』
- (Dasho) Yeshey Zimba（1996）"Bhutan: Three Decades of Planned Development" 'Bhutan: Society and Polity'