

## バングラデシュ教育 NGO にみる女性の社会参加の源泉 としてのイスラームと多元的發展観

大橋 知穂  
(国際協力機構)

丸山 英樹  
(国立教育政策研究所)

### 1. はじめに

女子教育や成人女性のための教育および社会参加の拡充のためには、教育・学習へのアクセスが保証されることが必要である。そしてそのような機会や整備の上に、就学の定着のためには個人・家庭や社会にとっての教育の意味が求められる。したがって、政府に限らず、国際機関や NGO をはじめとする教育および社会開発を目的に活動する団体は、条件整備に加えて、教材開発など教育内容の拡充を行っている。

イスラーム諸国の多くが発展途上国に分類されているものの、女子教育の拡充およびジェンダー格差の解消が重要であることが自明となっている今日、それらの国々における教育と社会状況が改善されていることが分かっている。例えば、『EFA グローバルモニタリングレポート 2008』では、イスラーム諸国が大半を占める南・西アジア地域において初等教育へのアクセスに関するジェンダー格差が、1991年から1999年および2005年との比較で、どの地域よりも改善され、女子教育が盛んになっていることがうかがえる(ユネスコ 2007, 20-21頁)。

しかし、個人や社会にとって意味のある開発のための教育内容が必ずしも普遍的ではないことがイスラーム教徒(ムスリム<sup>(1)</sup>)の求める「教育」から垣間見ることができる。ムスリムにとっての教育の本質的な目的は、ムスリムとしての正しい成長であり、国家

による国民教育や、卒業・進学資格を取得するための教育、技能を身につけるための教育、近年盛んな市民性教育<sup>(2)</sup>などは性質が異なっている点が指摘できよう。また、イスラームの教義においては女性が学ぶこと、知識を求めることを否定していないにもかかわらず、女子・女性には教育は不要であると捉える地方も少なくない。学校教育における女子の定着率が低い地域と宗教的に保守派の多い地域が重なることから、宗教が女子教育のアクセスを阻害するものと単純な因果関係として取り上げられることもある。

そこで本稿は、ムスリムが国民の大半を占める国の中でもバングラデシュを取り上げ、ムスリム女性の教育へのアクセスおよび求められる教育内容を提供する NGO 活動の背後にはイスラーム教義が基盤として共有されていること、そして現地 NGO によるノンフォーマル教育における内発的發展観について検証する。なお、過渡一般化の危険性に対する繊細さを伴い、国内における地域差・多様性による議論の限界を認識した上で、現地 NGO の事例を扱いたい。

以下では、まず近年の教育開発における女子教育の位置づけを確認した後、イスラーム教育とジェンダーについて先行研究のレビューを行い、ムスリム女性の教育と社会参加に関する要点をまとめる。そして、バングラデシュにおける女性の社会的指標の向上を概観し、教育 NGO の活動を事例とし

て取り上げ、それを下支えするイスラーム思想を現地の宗教教育学者の論拠をもとに記す。最後に、イスラーム教義における教育に関する概念には、男女とも平等に自ら知識を求め学び続けることに加え、子どもたちには教育機会を与えることを義務としていること、ムスリムにとって知識は実践されて価値があるとされることから女性の教育・社会参加を促進する活動は教義の解釈によって確立していることを明らかにする。そして、現地 NGO の活動の背後に存在するのは、途上国が不足や不利という環境下でありそれを解消することが開発であるという単線的ではなく、現地の文脈で自らが求める多元的な内発的發展観であることを記す。

## 2. ムスリム女性にとっての教育

### (1) イスラーム教育

イスラームとは自分自身を神に引き渡し、絶対帰依することを意味する。ムスリムは、唯一神アッラーとその使徒であるムハンマドを信じ、神の言葉を記した聖典クルアーン（コーラン）とムハンマドが人間として語った言葉や行いが記録されたハディースに従って生きることになる。神によって世界と人間は創造され、ムスリムにとっての現世とは、本物の人生である来世のために課されたものであり、現世で死ぬときには最後の審判を受け、行ってきた善行と悪行が精密に秤にかけられ、その結果により天国または地獄へ送られるものと信じられている。そのため、ムスリムは神をおそれ、感謝し、現世における生き方を正す努力をしている。

クルアーンが書かれている言語であるアラビア語では、教育とは元来、知識、発達・成熟、身体的および社会的に健全な成長といった意味で捉えられ、しかし同時に、学校教育、教授、訓練、指導、躾と

いう言葉の区別はない (Halstead 2004, p. 519-522)。知識とは、神自身の特質であり、すべて神から与えられるものであるとムスリムは捉える。そして知識について特徴的なのは、知識は行動に移して初めて生きるという認識であり、知っていても実践しない場合は、その知識は役に立たないものとされる。また、知識を得るためには遠く中国まででも行け、ゆりかごから墓場まで知識を求め続けよと説く。このことから、ムスリムの求める教育は教科の知識でなく、イスラームの枠内とはいえ、学校の教育以外およびその期間後も続く生涯学習と全人教育的視点を持つことがわかる。そして神の前の平等と社会的弱者に対する支援を奨励することから、所属する社会や共同体との関係性も重視し、相互扶助の発想を教義に持つ。

イスラーム教育において保護者が求める教育内容は、原則としてムスリムとしての成長を目指したものである。ムスリムの親は一般的に、その子どもに対する教育に熱心で、宗教上の義務であると捉えている。また近年グローバル化による多様な情報の流入がムスリム規範を妨げると危機意識を持った保護者は、道徳的な大人に育てほしいと願うようになっている<sup>(3)</sup>。モロッコ、イエメン、ナイジェリアの3国で現地調査を行った人類学者 Boyle (2007) によると、クルアーンの内容は生涯をかけて理解し実行していくものであるから、まず記憶することが重視され<sup>(4)</sup>、親もそれを求め、学習者にとっては神の言葉を具現化する (embody) プロセスとなり、結果的に公教育が不足する場合のオルタナティブを提供することになる。また、記憶することだけでは学習は完結せず、記憶した内容は人生の指針となり、生涯をかけて実践していくことに意義があるとする。ムスリムの伝統的な学習方法を分析する Berkey (2007) も同様に、記憶することは道具であって、それ

で終わりではないことを示唆している。

## (2) 教育機会の均等と学校内外の教育

ユネスコによると、全世界で学校へ行っていない子どもたちは7200万人と推計されている。7億7400万人の15歳以上の者は基本的な識字能力を持たず、世界の成人人口の五分之一を占め<sup>(5)</sup>、その64%は女性である。また、その基本的な読み書き能力を身に着けた後の継続的な教育の機会がないことを原因に、自らの生活改善などへの行動を取ることができない「機能的非識字」が問題とされ、その男女格差が大きい。そのため、取り組むべき課題とされている(ユネスコ 2007, 14-16頁)。しかし現実には、へき地における学校や教室の不足などの物理的制限や、地域の伝統や風習などの文化的、社会的要因によって女子・成人女性の教育機会は制限されている地域も少なくない。そのため、学校や教室の建設に限らず、建物の存在しない場所でも学習機会を確保し、その社会状況に柔軟に対応しうるノンフォーマル教育などの取り組みの重要性が再認識され、活動が盛んになっている(Rogers 2004)。

「非識字はムスリム世界を悩ませる問題の根本の一つである」<sup>(6)</sup>とされるが、イスラーム世界における学校形態で教育機会を保障している場の一つにマドラサがある。世界的にマドラサは近年、宗教科目に加えて普通学校が教える教科の他、外国語、コンピュータなどを取り入れており、保護者からの支持も高くなっている。バングラデシュのマドラサに主に着目し、現地調査を重ねた日下部(2003, 2007)は、住民のイスラームに対する意識の強弱を地域差で捉え、地域によって異なるベンガルイスラーム世界の多様性を記している。例えば住民のロジックとして、マドラサまたは普通学校に子どもを通わせることによる経済的効果を、自身の宗教的義務とイスラームの権

威性への配慮との兼ね合いで住民は捉えていることを指摘する。バングラデシュにおいては、学校設置者として普通学校と同様の教育内容を提供することに注力するマドラサも増加傾向にあり、また、公教育以外にも学習機会とその質は幅が広がり、ノンフォーマル教育としてイスラームを学ばせる保護者も多いことが近年明らかになっている<sup>(7)</sup>。

## (3) ジェンダーをめぐる解釈

モーゼ、キリストなどに次いで最後の預言者であったムハンマドがクルアーンに依拠して解説や行動した内容をまとめたものがハディースと呼ばれ、ムスリムにとっての具体的な行動規範となっている。教育に関連するハディースでは、ムスリム男性も女性も物事を知ろうとする努力を義務とするものが多く言及され、男女平等である点が強調されている。

ただし、平等とは男女は必ずしも対等であるという考え方ではない。服部(2001)は、インドネシアの女子校を事例に、女子教育の意味と変容を、イスラームにおける男女平等の前提と生来的にある性役割の両側面から説明している。すなわち、神からの報酬と罰は男女とも平等であるが<sup>(8)</sup>、それは西洋的な自由や進歩とは全く同じではなく、他方、男女の役割は身体的にも定められているのであるから、本質的にすべての面で対等というわけではないという捉え方である。

湾岸諸国における女性と教育および社会の関係性を記した研究では、その地域の発展を阻害する最大の課題は技術的および経営的スキルの蓄積が欠落していることで、さらに教育と職場の両者において女性に課される制限によって状況が複雑化しているとの指摘もある。ただ、それも20世紀になり外国企業や制度の影響により、かつてのような女子への教育はイスラームの価値観に

とって脅威であるという捉え方も不変ではなくなった (Bahgat 1999, p. 133)。King (1987) は、世界宗教ではほぼ普遍的に女性は教育から排除されてきたが、近年の批判的問題認識が宗教実践と指導の再発見の場を女性に与えると同時に、女性研究者が近代宗教研究領域<sup>(9)</sup>において高い貢献を行っていることを指摘する。さらに、宗教教育を担う女性教員が、宗教研究の近年の知見を教育実践に取り込むようになってきたことも評価する。

イランの人類学者 Mir-Hosseini (1999) は、自ら宗教指導者や法学者と対話を繰り返すことによって、人間の営為の中でシャリーア (イスラーム法) を適用する際に生じる、本来的目的からの乖離として、ジェンダーの課題を浮き彫りにした。そして、その解釈によって幅広い捉え方が可能であることを示している。つまり、シャリーアにおけるジェンダー不平等としてヒジャーブ<sup>(10)</sup>、離婚、一夫多妻制を挙げ、例えば 13 歳で嫁に出された女性が婚姻条件を契約の中に明記できないこととそれが自らの文化的背景としてシャリーアから切り離すことができない点を指摘し、「女性は男性が所有する、男性のための存在である」という暗黙のテーゼに賛同する男性たちが女性を低い地位に追いやり続けることを示す。しかしながら彼女は、ジェンダー課題に対する男性の取り組みが増えている点を評価し、法学者であっても変化が大きい現代社会に応じる解釈によって、現実的な対応が可能であることを記した<sup>(11)</sup>。ただし、男性優位の社会において、そうした試みは評価されにくいことも記している。ファクレジャハニ (2006) もイラン女性の訴えにより国内のシャリーアを変える可能性について言及し、また女性の社会進出について公正な国家では夫の利害に反しないため女性は職を得やすいという国家による保護の論理を紹介している。

このようにイスラームにおけるジェンダーの課題は、他地域からの情報流入と域内における多元的視点の増加というグローバル化の影響によってムスリムの中でもより多く扱われるようになり、そのための根拠となる教義の解釈の幅が広がっていることがわかる。ただし、ムスリム個人は神と信仰 (契約) によって直接結びつくため、個人差を含めた多くの考え方と行動が存在し、容易に一括りにできないことも留意すべきである。つまり、個人レベルでは今日でも伝統的にシャリーアの「普遍的」解釈によって統治される社会が最高の社会であるという立場を取る者から、ハディースを再解釈することによって近代化による利益も享受しつつイスラームを捉え直そうとする者もいる。「イスラームのさまざまな発現形態は、コーランの言葉の解釈学的展開の軌跡に他ならない (牧野 1996, 187 頁)」ため、イスラームにおけるジェンダーの課題も大きな解釈の余地と同時に、可能性を持つといえよう。

### 3. バングラデシュの事例

世界の非識字者のうち 4 分の 3 以上が 15 か国に集中しており、そのうち 8 か国 (バングラデシュ、ブラジル、中国、エジプト、インド、インドネシア、ナイジェリア、パキスタン) は E9 (世界で特に人口の多い 9 か国) と重複する。それらの国々では人口増加が続いていることから、非識字者の絶対数も大きい。ここではそのうちのひとつ、バングラデシュを取り上げ、女性の社会参画を促進する地元 NGO の活動とそれに対するイスラーム教義の影響を見ていく。

#### (1) バングラデシュにおける女性の社会的指標の向上

バングラデシュでは国際機関や NGO などバングラデシュ政府以外のステークホル

ダーによって様々な人間開発の取り組み、特に女性に関する社会状況を改善するプログラムが実施されている。それにより、EFA以降、教育分野における社会指標でみると、バングラデシュの男女格差は大きく縮小している。例えば、村山（2006）が『人間開発白書』のデータを用いて示すとおり、初等教育における男子100に対する女子の総就学比率は、1991年に83であったのが、2000年には96に上昇した。中等教育では2000年には在学する女子生徒の割合が52%で、男子を上回っている。『Human Development Report 2008』では、南アジアにおける初等教育の総就学率がインド（男子100：女子94）、パキスタン（同100：76）に比べ、バングラデシュは高く（同100：103）、中等教育段階では、インド（同100：80）、パキスタン（同100：74）、バングラデシュ（同100：103）の中で、バングラデシュではジェンダー格差が小さく、総就学率では女子がいずれも男子を上回っている（United Nations Development Programme 2007）。

だが、バングラデシュの教育におけるジェンダー格差が減少した背景は、国際社会からの要請とバングラデシュ政府のイニシアティブが主たるものではないとも言える。確かにドナー等からの圧力もあり、政府はジェンダー平等に関する法律を策定しているが、その法律の定める状態と農村社会の現実の間にある乖離は大きいのが現状である<sup>(12)</sup>。そのため、法律を含めたジェンダー平等に関する政策が、人々の生活に直結しているとは言いがたい。

女性指標の向上の主な要因は、「援助の実験場」と呼ばれるバングラデシュでは例外なく非政府系イニチアチブが作用した結果である。すなわち、バングラデシュ政府の政策より NGO などが推進する農村女性を対象とした社会発展を目的とする支援活動に起因するところが大きく、そのプロセスに

おいて「ノンフォーマル教育サービスを提供する多数の NGO の存在が欠かせない（村山 2006, 21 頁）」ためである。例えば、マイクロクレジットや養鶏などの収入向上プログラム、識字教育などの教育プログラム活動が、女性の社会参加と、その社会的容認に大きな役割を果たしているのである（Yunus 2007）。

では、女性の社会参加を推進するプログラムを運営する NGO、あるいはそれにかかわる人々の意識は、イスラームとどう関係するのだろうか。欧米の NGO が植民地時代のキリスト教の布教、慈善活動を基盤とするように、現在でも世界的に活動している国際 NGO には、キリスト教の理念にもとづく動機を持つものが多い<sup>(13)</sup>。日本の NGO にもキリスト教や仏教などの宗教理念にもとづいて活動する団体も多く、インドではキリスト教・ヒンドゥ教を基盤とする団体の存在も認められている。現地 NGO も同様で、例えばスリランカの巨大 NGO「サルボダヤ運動」はガンディー主義と仏教を活動の理念とし、タイ北部の山岳民族を対象とした NGO 活動は、当初はキリスト教布教と強く関連していたが近年は伝統的な先人の知恵や精神にもとづいた活動を行っている。このように、それぞれの宗教概念による NGO 活動の動機付けを共通とした場合、バングラデシュにおける地元の NGO 従事者たちはムスリムの場合がほとんどで、その中には、社会的弱者の権利を保証し支援する活動指針と、平等と弱者救済などのイスラーム教義とを重ね合わせて捉える者も多い。次節では、イスラームが開発の活動における理念的根拠となり、その活動を下支えしていると考えられる地元 NGO の事例について記す。

**(2) 事例：ダッカ・アーサニア・ミッション**  
 ダッカ・アーサニア・ミッション (Dhaka Ahsania Mission : DAM) は、バングラデ

シユ国内でノンフォーマル教育活動を主とする最大級のNGOであり、国内だけでなくユネスコなどの国際機関からも高く評価されている<sup>(14)</sup>。DAMが実施しているコミュニティ学習センター<sup>(15)</sup>の活動は、モロッコ、エジプト、イラク、シリア、イエメン、アフガニスタンなど他のイスラーム諸国でもノンフォーマル教育モデルとして広く応用されている。コミュニティ学習センターでの識字教室などの活動や、女性と児童の人身売買被害者の保護と社会復帰プログラムなどを通して、DAMは女性の権利の保証とエンパワーメントを推進している。プログラム参加者における女性の比率は、識字教室ではほぼ100%、青少年層向けプログラムでは約65%、子ども向けプログラムで約50%にのぼる(Dhaka Ahsania Mission 2008)。その他に、教材やキャンペーンを通じた女性への性的暴行・暴力の防止、人身売買の禁止、ダウリー<sup>(16)</sup>の禁止、児童婚の禁止など、女性の保護と権利の保証をするための意識改革などの活動に取り組んでいる。

DAMの設立時(1958年)のモットーは「神と人道的な奉仕(Divine & Humanitarian Service)」であった。創設時に設定された7つの活動目的には、「人間社会全体での社会的、精神的・生活の向上」や「創造主と人間を含む創造物の関係を学ぶ」、「その中で人間としての義務を認識すること」などが含まれている<sup>(17)</sup>。したがって、当初は社会開発支援の団体としてよりもイスラームに沿った社会奉仕の役割が想定されていたことが伺える。

バングラデシュ独立期の1970年代に、DAMの運営は転換をむかえ<sup>(18)</sup>、教育・社会開発を主目的とする団体となった。そしてその過程ではイスラームを中心とした活動方針の理念的整備を行ってきた。例えば、DAMでは、そのモットーと目的にある「精神的向上(Spiritual Development)<sup>(19)</sup>

の要素を、バングラデシュ国内外においてより一般的に理解されやすい「倫理的規範や価値」に読み替え、発展させつつ、社会的弱者の支援と自立を促す活動を行うようになった。

この「精神的向上」については、バングラデシュの宗教教育学者Khan(1986; 1999)<sup>(20)</sup>が記した『Qur'anic Principles of Education』に詳しい。Khanは、クルアーンの「必ず汝ら、一層また一層と渡り歩くであろうぞ(84章19節)」<sup>(21)</sup>を引用しつつ、人間の成長・発達には、「身体的・物質的」、「知的・心的」、「精神的・霊的」の3つがあり、それぞれが相互に関連しているとする。そして教育とは、アッラーへ仕える者としての現世における役割を果たすため、身体的・知的・精神的に成長する必要から生じる行為であり、現世での基本的ニーズ(衣食住、愛情と知的好奇心、来世に向けての現世での精神的修養)を満たすものであるとしている。したがって、学ぶこととは、生きていくために衣食住を満たし、生計を成り立たせることに加え、家族や他者と共存していくための知恵や知識のみでなく、ムスリムとして振る舞い、来世で天国に行くことのための人格的修養も含んでいるとする。そして、男女の区別なく精神的な向上のため学び続けることが奨励されている。

日常の活動にあたり、すべての関係者がこのような理念を常に意識しているわけではないが、地域社会の開発や識字教室の運営に従事しているメンバーやボランティアに、活動にかかわる理由をたずねたところ、アッラーの思召しに従ったため、女性ボランティアの場合は自分が学んだように他の女性が家の外の世界を知ることが助けたいといった理由が多かった<sup>(22)</sup>。これらから、イスラームを意識していなくとも、クルアーンおよびハディースに述べられている様々な生活上の規範、日常生活における学びと成長の意義が、ムスリムの中で教

育や社会活動に結びつけて考えられ、活動の従事者および学習者の双方が積極的にかかわる要因のひとつとなっていると言えるのである。

#### 4. おわりに：複線的な発展観への示唆

本稿では、イスラームにおける教育の捉え方、ジェンダーについて解釈が多様化している様子、バングラデシュにおける NGO の援助活動が教義に支えられ、女性をエンパワーする側面があることを見てきた。事例で見られた活動動機のイスラームへの帰着は、イスラームが求める規範意識を背景にした「社会的に望ましい」傾向を持つ、いわば模範解答に過ぎないと見ることもできよう。そのため、NGO スタッフや活動への参加者が持つ本音や本人たちが気づいていない動機についてより細かい観察と調査が今後求められる。

しかし、本稿は、1958 年という国際的援助動向が強まる以前から活動を開始した団体が、まず活動従事者および参加者にムスリムとしての成長を目指した活動機会を提供していたことは、注目に値することを示した。その団体は、開発が意識される時代になっても、基本は変わらずとも、より一般的な解釈を加えて裾野を広げることで、外生的ジェンダー・ニーズに対応した。インドネシアでは社会変化に伴って、これまでの法解釈を変えることにより近代化とイスラームが矛盾しないと理解し、クルアーンやハディースの普遍的解釈から離れ、時代の文脈に合わせて再解釈され続ける必要があるという方へ思想が転換したことによって、ムスリム女性に対する教育の機会が開かれた（服部 2001, 90-91 頁）<sup>(23)</sup> が、バングラデシュにおける本稿の小さな事例では教義をより一般的に倫理規範に解釈することにより女性の参画を奨励する素地を作ったのである。

このように長い活動の歴史を持つ現地 NGO による宗教理念を基盤とする社会発展のあり方は、内発的発展と呼ぶことができよう<sup>(24)</sup>。これまで、発展途上にある国や村では、資源が不足しているという捉え方や、特定の集団や個人が不利な環境下にあるという見方が開発協力の分野では強かった。前者の立場による開発協力とは、不足しているがゆえに現地のニーズを特定し、それを満たすことで、すべての国や村が目指すべき発展を達成できるという単線的な発展観を伴っていた。ジェンダー・ニーズを把握し、それを満たすことが開発目標であった。他方、後者の立場では、不利な状況下の人々や地域をエンパワーすることで自立させること、フレイレ (1979) の言葉を借りるなら「意識化」させ解放させることにつながり、しかしながら解放の過程は普遍的であった。女性は差別を受け、不利な立場にあるので、その不平等を解消することが発展へつなげると考えられた。

それら 2 つの立場がビフォア - アフターという二元的な発展観を共通とするのに対して、Rogers (2004) は、近年のノンフォーマル教育の言説における発展観には普遍的な方向性ではなく文脈化された各々の目指す方向性を重視する多様な開発が求められていると指摘する。ジェンダーの課題において、すべての女性を一つの集団と見なすのではなく、女性の集団（時に個人）内および間における差異を重視し、自らが求めて参画するより文脈化された形態がノンフォーマル教育の持つ柔軟性の強みであるためだ<sup>(25)</sup>。例えば、山田 (2004) が示したとおり、普遍化された外生的カリキュラムが現地の文脈に対して適切性が低くなる状況は、単線的な発展観を前提としたものであることがわかる。そのためイスラーム学校を制度内に包摂する試みや多重性を確保することが重要になろう（山田 2004, 10-11 頁）。

たしかに、一般的には近代化を求める憧れや動きは多く発生し、ムスリム女性の間においても地域差や世代間の差などがある。だが、女性の教育と社会の参加について内発的発展を捉える際、彼女たちが単に不足している環境下にある、あるいは不利な立場にあるという判断ではなく、自らが求める多様な発展の方向性を確保することが求められる。さもなければ、かつてイスラームの学びは男女とも平等であったのが、学校教育や大学というシステムが普及することによって男子が優先されるようになった (King 1987, p. 45) 例のように、単線的な近代化によって不平等がさらに生じることがあるためだ<sup>(26)</sup>。現状では、男性優位に解釈されがちなシャリーアと国民国家としての統治システムが並存するバングラデシュ社会においては、様々な男女間の不平等の前提が女性の意志を低下させている<sup>(27)</sup>。そのような規範にもとづく行動様式が長年蓄積された社会では伝統や教えによって男女間における社会条件の不平等が正当化されがちである<sup>(28)</sup>。また、権威主義的ポピュリストによって教義に従った規範が生まれやすい現代において (アップル 2009)、宗教ナショナリズムが一般の家庭においては国家の民主主義や経済よりも自らの周辺環境を優先させる傾向が見られる (Friedland 2001) こと、また、イスラーム途上国におけるガバナンスに対する不信感を理由に政府による支援よりもイスラーム組織による支援を好む傾向が増加している (Davis & Robinson 2009) ことから、現地 NGO の持つ柔軟さと共有する教義を基盤とする活動へ賛同する者がバングラデシュ女性の権利保障と社会参加を促進する可能性を高め、特に Mir-Hosseini (1999) が指摘したように、男性の賛同者に対する評価が高まることで、その可能性はさらに高められるだろう。

国際教育協力における計画的な外部資源の投入が「持続可能性」を確保するよう本

来デザインされているにも関わらず地元社会の持つ暗示的な資源を浪費したり、外発的発展がいかに道具的動機付けによるもので地元の不平等や不公正を強化したなどの報告へ問題関心が高まる中、イスラーム諸国における教義を基盤とした発展観はより丁寧な手法を用いて研究されるべき対象である。今後の研究課題としては、事例における解釈についてのより深い観察と分析、「持続可能性」の運用・管理面について資金などの資源の状況に関する調査、そして近隣イスラーム諸国や地域との比較が挙げられる。

## 注

- (1) 本来、イスラーム信徒の男性をムスリム、女性をムスリマと呼ぶが、本稿では両者を指す場合、より一般的な「ムスリム」とし、後者のみを扱う場合は「ムスリム女性」で統一した。
- (2) 市民性教育には多文化主義や価値の多様性を扱うものも多い。だがムスリムの子どもを、宗教を教える前に市民性を教える環境に置くことは、イスラームのタウヒード (神の唯一性) 原則を理解できないなどの危険を伴う (Halstead 2004)。
- (3) 宗教系学校と進学する生徒数の近年の増加はそれを裏付けている。例えば、トルコ共和国においても、宗教教育が充実していると捉えられているイマーム・ハティプ校への生徒数は増加傾向にある (Milli Eğitim İstatistikleri 2001 - 2009)。
- (4) 宗教学校であるマドラサの教育的特徴は暗記が主な学習方法として取り入れられている点である。
- (5) United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (n.d.) *Literacy Portal*, [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\_ID=53553&URL\_DO=DO\_TOPIC&URL\_SECTION=201.html] (2008/6/1 閲覧)
- (6) Tavernise, S. (2008, May 4) Turkish Schools

- Offer Pakistan a Gentler Vision of Islam, *New York Times*, [http://www.nytimes.com/2008/05/04/world/asia/04islam.html] (2008/6/1 閲覧)
- (7) 日本比較教育学会第 45 回大会 (2009 年 6 月 27 日) における日下部達哉、河野明日香、久志本裕子の発表「イスラーム教育の場と機会の変容 - 80 ~ 90 年代、現在: マレーシア、バングラデシュ、ウズベキスタン」より。
- (8) 例えば、女性は月経によって月に 1 回礼拝(宗教上の義務)を行わないことになるため、男性の方が礼拝を行う回数は多くなる。従って、男性の方が神から受け取る報酬が多くなるという論理になるが、それは正しくなく、神は男女を平等に扱う。
- (9) 例えば、フェミニズム神学。
- (10) 四角いスカーフを三角形に折って、顔を隠さず被り、あごの下で安全ピンで留める (岩波イスラーム辞典 2001, 118 頁)。
- (11) ただし、近年のイランにおいて法学者の権威は以前と比較して大きく低下しており、イスラーム体制を守るために進めてきた公教育が皮肉にも法学者に対する尊敬を縮小させることになっている (第 29 回中東カフェ「イランの事態を受けた専門家の見方第 2 弾」(2009/07/01) における桜井啓子の発表より)。
- (12) 日下部 (2007, 21-22 頁) も途上国における「制度」の限界を指摘している。
- (13) 例えば、カナダの NGO が典型的な例として挙げられる (高柳 2001)。
- (14) 例えば、ユネスコと実務レベルで連携し、国連経済社会理事会の協議資格 (カテゴリー II) を有している他、EU、ILO、UNICEF、世界銀行などからの支援を受けたプロジェクトを実施している。
- (15) ユネスコの推進するノンフォーマル教育とコミュニティ開発のアプローチとして、広くアジアで認知され活用されている。日本の公民館とその活動と比較されることが多い。
- (16) 婚約時、花嫁が花婿側に持参金を持ってくる慣習を意味し、これが少ないなどの理由で夫やその家族が妻に暴力を振るう、妻を殺害する場合もある。
- (17) その他 4 つの目的は次の通りである: 差別を撲滅する。調和と兄弟愛をはぐくみ、神聖なる愛を鼓舞する。人は小さな存在であり、プライドに寄って生きるものではないことを教える。困難に苦しむ人々に可能な限り助けの手を差し伸べる。
- (18) 独立後の大飢饉の頃から海外援助が増加し、ドナーとの対話や欧米の影響を受けた他の NGO との協調の必要性が出てきたこと、国際機関にリソースを提供する過程でメンバーが多角的視点を強めてきたこと、団体として成長する中で個人的な奉仕の枠から団体経営に拡大してきたことなど。
- (19) 「精神的向上」と訳すが、ここでの精神とは「靈魂」に近い。アッラーへ仕える者として、より神の教えに近づくために、宗教的敬虔さを学び、自己を律し他を思いやる実践を通して、より崇高な「精神/魂」に近づくということを意味している (Khan 2006, p. 88)。
- (20) 彼はかつて DAM 諮問委員の一人であり、DAM が運営する教員養成大学の学長でもあった。
- (21) 和訳は井筒 (1958, 271 頁) による。井筒は「この一節の意味は古来いろいろに解されていて定説がない」とするが、Khan は人間の成長を階段のように上っていくことを意図して引用している。
- (22) 主に 2008 年 5 月 10 ~ 20 日における、大橋による聞き取り調査。
- (23) ただし、服部は取り上げた先進的事例においても未婚の女子生徒を現代社会から遮断した環境下に置く学校のパラドクスも指摘している。
- (24) 内発的発展論については、鶴見ら (1989; 1994) を参照のこと。
- (25) ここで留意すべきは、ノンフォーマル教育とは、学校の外で行われる学習活動や学校に対抗する活動ではなく、しかし構造化された学習活動における学習者の参加の度合い、すなわち学習者の抱える文脈に適合された活動も含まれている教育であるという点である。

- (26) なお、イランでは女性の方が進学率は高い (Mir-Hosseini 1999)。これは、女性であってもイスラーム法学を究めることで法学者になることができること、あるいは国家公務員として「安全に」外で仕事ができることなど、学歴と就職の関連性が高いことによる。
- (27) 例えば、女性の外出が望ましくないという社会的規範意識が女性たち自身の中にも存在するため、中には最初から社会参加に関心そのものを持たない者もいる (水野 2002, 6 頁)。
- (28) 女性の社会的状況を改善する取り組みへの反発も根強い。ムスリムが約 90% を占める同国では、財産分与について女子は男子の半分であるとするシャリーアが適用されており、2008 年 3 月 8 日、暫定政府が財産相続を平等であるべきとの政策宣言をしたため、この宣言に反発した過激派による暴動が発生した。[<http://womensphere.wordpress.com/2008/03/13/bangladesh-retreats-on-womens-rights-after-clerics-protest/>] (2008/6/1 閲覧)

## 参考文献

- アップル, W. マイケル & アウ, ウェイン (2009) 「批判的教育学政治、理論、現実」マイケル・W・アップル、ジェフ・ウィッティ、長尾彰夫編『批判的教育学と公教育の再生』明石書店, 10-38 頁.
- 井筒俊彦訳 (1958) 『コーラン (下)』岩波新書.
- 宇野重昭・鶴見和子編 (1994) 『内発的発展と外向型発展—現代中国における交錯—』東京大学出版会.
- 鴨川明子 (2008) 『マレーシア青年期女性の進路形成』東信堂.
- 日下部達哉 (2003) 「バングラデシュにおける初等教育受容の研究—イスラーム宗教学校マドラサとの関係を軸に一」『比較教育学研究』29 巻, 169-185 頁.
- 日下部達哉 (2007) 『バングラデシュ農村の初等教育制度受容』東信堂.
- サイエド, M. (1985) 「バングラデシュ: 学校教育の現状とイスラーム教育」アジアエトス研究会編著『発展途上国における社会変動と教育の比較研究』第一法規.
- 高柳彰夫 (2001) 『カナダの NGO: 政府との「創造的緊張」をめざして』明石書店.
- 高柳妙子 (2008) 「パキスタンにおけるパラフォーマル教育の可能性」澤村信英編『教育開発国際協力研究の展開』明石書店, 122-142 頁.
- 鶴見和子・川田侃 (1989) 『内発的発展論』東京大学出版会.
- 服部美奈 (2001) 『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』勁草書房.
- ファクレジャハニ, A. (2006) 「布のスカーフが盾に: 革命と戦争により、家の中から社会に出ることを獲得した女性たち」『現代思想』34 巻 6 号, 193-201 頁.
- フレイレ, P. (1979) 『被抑圧者の教育学』(小沢有作ほか訳) 亜紀書房.
- 牧野信也 (1996) 『イスラームの原点—「コーラン」と「ハディース」』中央公論社.
- 水野桂子 (2002) 『ジェンダー政策と農村女性への「開発」について—考察—バングラデシュの事例・家禽管理技術改良計画・小規模養鶏農家における女性の参加状況に関する調査から』(2002 年度日本女性学会大会個人研究発表原稿 [[www.bd.emb-japan.go.jp/20jp/bdmodel/doc/mizuno.gender1.doc](http://www.bd.emb-japan.go.jp/20jp/bdmodel/doc/mizuno.gender1.doc)]) (2008/6/1 閲覧).
- 村田敏雄 (2005) 「識字・ノンフォーマル教育」黒田一雄・横関裕見子編『国際教育開発論』有斐閣, 141-155 頁.
- 村山真弓 (2006) 「個人の安全保障とジェンダー—バングラデシュの事例から」『アジア研ワールド・トレンド』124 号, 20-23 頁.
- 山田肖子 (2004) 「アフリカにおける内発的な教育理念と外生的カリキュラムの適応に関する課題」『国際教育協力論集』7 巻 2 号, 1-13 頁.
- ユネスコ (2007) 『EFA グローバルモニタリングレポート 2008 概要』ユネスコ.
- Bahgat, G. (1999). "Education in the Gulf Monarchies: Retrospect and Prospect." *International Review of Education*, 45(2), p.127-136.

- Berkey, J.P. (2007). "Madrasas Medieval and Modern: Politics, Education, and the Problem of Muslim Identity." In W. Hefner & M. Q. Zaman (Eds.), *Schooling Islam* (p.40-60). Princeton University Press.
- Boyle, H.N. (2007). "Memorization and Learning in Islamic Schools." In W. Kadi and V. Billeh (Eds.), *Islam and Education: Myths and Truths* (p.172-189). University of Chicago Press.
- Davis, N.J. & Robinson, R.V. (2009). "Egalitarian Face of Islamic Orthodoxy: Support for Islamic Law and Economic Justice in Seven Muslim-Majority Nations." *American Sociological Review*, 71(2), p.167-190.
- Dhaka Ahsania Mission (2008). *Annual Report 2007-08*, Dhaka Ahsania Mission [<http://www.ahsaniamission.org/>]
- Eğitim Reformu Girişimi (2009). *Eğitimde Eşitlik: Politika Analizi ve Öneriler*. ERG.
- Friedland, R. (2001). "Religious Nationalism and the Problem of Collective Representation." *Annual Review of Sociology*, 27, p.125-152.
- Halstead, J.M. (2004). "An Islamic Concept of Education." *Comparative Education*, 40(4), p.517-529.
- Hefner, R.W. (2007). "Introduction: The Culture, Politics, and Future of Muslim Education." In R. W. Hefner & M. Q. Zaman (Eds.), *Schooling Islam* (p.1-39). Princeton University Press.
- Khan, B.A. (2006). *Sufi* 88-99, Dhaka Ahsania Mission.
- Khan, M.F. (1986; 1999). *the Qur'anic Principles of Education*, Dhaka Ahsania Mission.
- King, U. (1987). "World Religions, Women and Education." *Comparative Education*, 23(1), p.35-49.
- Maruyama, H. (2009). "A Potentiality of Non-Formal Education beyond the Boundaries of Developed and Developing Countries: from a Japanese Academic Discourse." *Innovative Education Research*, 2009 (1) p.11-20. [<http://innovative-education-research.com/IER/IER200908Maruyama.pdf>].
- Mir-Hosseini, Z. (1999). *Islam and Gender: The Religious Debate in Contemporary Iran*, Princeton University Press. (山岸智子監訳 2004 『イスラームとジェンダー—現代イランの宗教論争』 明石書店).
- Rogers, A. (2004). *Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?* Kluwer Academic Publishers.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2001=2009) *Türkiye Eğitim İstatistikleri* [<http://sgb.meb.gov.tr/>].
- United Nations Development Programme (2007). *Human Development Report 2008*, UNDP.
- Yunus, M. (2007). *Creating a World without Poverty: Social Business and the Future of Capitalism*. Public Affairs.