



# HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	途上国の貧困と教育－教育機会の不平等という論点
Author(s)	佐々木, 宏; SASAKI, Hiroshi
Citation	教育福祉研究, 12, 1-10
Issue Date	2006-03
Doc URL	<a href="https://hdl.handle.net/2115/28385">https://hdl.handle.net/2115/28385</a>
Type	departmental bulletin paper
File Information	12_P1-10.pdf



## 途上国の貧困と教育—教育機会の不平等という論点

佐々木 宏

### はじめに

現代社会の貧困と教育をめぐる様々な論点があるが、ここでとりあげる教育機会の不平等もその一つであろう。教育機会の不平等という論点においては、貧しい家族で生まれ育つ子どもと豊かな家族で生まれ育つ子どもが受ける教育の格差が問題にされ、その格差是正が要求される。また、教育の格差が問題にされる背景には、貧しい家族に生まれた子どもが相対的に十分な教育を受けることができず将来も貧しい家族を形成するという、いわゆる「貧困のサイクル・世代的継承」(むしろ他方に「富裕のサイクル」がある)への懸念がある。先進国を意識すれば、低所得・貧困層向けの奨学金制度や特定の社会集団への就学・進学枠の割当など補償的教育政策・プログラムを正当化しているという意味で、そうめずらしい論点ではない。

ところが、途上国に関しては、少なくとも「地域研究」ではなく国際的な次元の議論においては、あまりポピュラーな論点であったようには思えない。途上国の貧困と教育といえば、貧しさのため初等教育すら受けることのできない多くの子どもが存在しているという問題が思い起こされる。この問題を受けて、基礎教育の普遍化(Education for All)が、途上国政府の政策や国際援助の一大課題とされていることは周知のことであろう。このことを否定するつもりはないが、強調しておきたいのは教育機会の不平等という論点と Education For All が要求していることは、かなり異なるということである。Education For All は、現時点では識字能力が獲得できる程度の水準の教育をすべての子どもに保障することをねらっている

が、教育機会の不平等は Education For All を達成したところで解消される問題ではない。冒頭で触れたように基礎教育の普遍化をほぼ成し遂げた先進国においても教育機会の不平等の是正のための努力は続けられている。教育機会の不平等という論点においては、中高等教育を含めた教育達成の程度やそれぞれの段階で受ける教育の質の格差が問われるので、すべての子どもが基礎教育を受けているか否かは、さほど関係ないためである。このことはまた、教育普及が不完全な途上国においても教育機会の不平等という問題は十分成立しうることを意味する。

ここでは、途上国の貧困と教育について、教育機会の不平等という論点の重要性を提起しようと思うが、あまりポピュラーではなかったということをつまみ、まずは、この論点に関わるいくつかの前提について、先行する諸研究を参照しつつ確認してみたい。その一つは「ライフチャンスとしての教育」という視点である。これは、人間の「成功」「不成功」に関わるチャンスとして教育をみる視点である。仮に、教育がライフチャンスとして重要な意味を持たないとすれば、その平等・不平等に拘泥する意味はほとんどないだろう。二つ目は、格差・貧困と教育の関係についてである。教育機会の不平等という論点をめぐるのは、生まれ育つ家族の状況に関わりなくすべての子どもにライフチャンスとしての教育が開放されているかどうか、あるいは「貧困のサイクル」の程度や教育の関与などが問われることになる。

教育機会の不平等という論点に関わる先行研究の知見を参照すると、必然的に、既存の研究の到達点と課題が明らかになると思われるが、今後の研究課題に関わっては、もう一点確認しておくこ

とがある。途上国の格差・貧困と教育の関係については、実は古くから議論されてきたという経緯がある。たとえば、途上国の教育研究に大きな影響を与えてきたパウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』やイヴァン・イリッチ『脱学校の社会』においては、格差・貧困と教育の密接な関係が強く認識されている。また、彼らとその後継者らは、現行の教育制度を格差・貧困を助長するものとして厳しく批判し続けてきた。ただし、教育機会の不平等という論点にこだわる限り、フレイレらとは異なる課題を設定する必要があるように思う。そこで、この論点の位置づけと今後の課題をさらに明確にするために、彼らの議論との異同についても言及しておきたい。

### 1. ライフチャンスとしての教育

ここでいう教育とは、学校教育、生涯教育、職業訓練など近代的な教育を意味している。教育を「成功」のためのチャンスとみなす場合、日本でもよくある「学歴よりも実力が大事だ」といった教育と「成功」の関係を認めない言説への反論を述べておく必要があるだろう。

日本の場合、さすがに、アカデミックな領域で教育と「成功」の関係を完全に否定するものはないが、初等教育すら完全に普及していない途上国の状況をふまえれば、学校での成功や学校で得られる資格について疑問が付されてもおかしくはない。事実、途上国の児童労働や子ども研究においては、子どもにとって労働が学校教育に代わる（競合する）社会化の現実的手段でもあることが、しばしば指摘されている（Fyfe 1989；箕浦 1994）。しかし、近代セクターで就労することや高い収入を得ることを「成功」とみなす限り、一般的に、途上国でも先進国と同様、学校教育は「成功」に関わる要素になっていると考えたほうがよい。近代化と教育に関する「後発効果」を指摘したドーアにしたがえば、先進国以上に学校教育を受けることの意味はシビアであるといってもよいかもしれない（ドーア 1978）。

この点について、いくつか事実を提示しておき

たい。たとえば、1991年のインド国勢調査によれば、「専門的職業」従事者の43.9%は大学卒業以上の学歴を持っている者に占められ、初等教育以下の学歴しかない者は9.4%に過ぎない。逆に、「農漁業」従事者でみると、初等教育以下の学歴を持つものが圧倒的に多く(85.2%)、大学卒業以上の学歴保持者はわずか0.7%である。(IAMR 2000: 326-327)。また、近代セクターでの就労といっても、当然その中でも地位に関する格差があるのだが、インドの工場労働者の調査結果によると、生産現場で働く者は相対的に学歴が低く、管理的な立場にある者のほとんどは(67%)高等教育修了者に独占されている(木曾 1995)。そして、こうした職業の違いは、稼動収入の違いに重なっている。インドの大工業の労働者の賃金水準は、小規模工業の労働者の5倍程度、また農業労働者や雑業者の10倍以上あるといわれている(伊藤・絵所 1995)。さらに、現在、著しい経済発展を進めるインドや中国などは大量の労働者をグローバルな労働市場に輩出しているが、このグローバルな労働市場に参入するためには、高等教育修了資格と英語のスキルが必須である。教育は、経済発展の恩恵を受けるための重要な条件にもなっている。

また、人的資本理論をベースに様々な途上国で繰り返し行われた教育投資の収益率の検討も、教育がライフチャンスであることを示している。教育投資の収益率は、国家による投資の収益(社会的収益)と世帯による投資の収益(私的収益)、という二つの側面で分析されているが、ここでは、世帯が負担する教育コストと将来的に教育を受けることによって得られる賃金・収入増の関係をみる私的収益に関する知見が重要であろう。途上国においては、すべての教育レベルにおいて私的収益率がそれなりにある(開発の遅れている国で、また初等教育において特に高い)というのが、教育投資の収益率分析の一般的な結論である(伊藤 1994)。

ただし、途上国の子どもにとって児童労働が学校教育に代替する社会化のパスであると考えられることにも関わるのだが、経済学的分析において

は農業などの非雇用部門における教育投資のメリットについては結論が割れているという（岡田2004）。仮に、非雇用部門で働く人にとって教育投資のメリットがないということが真実であれば、途上国の一部（割合でいうと多いかもしれないが）の人々は教育を受けても得にならないという結論に至る。つまり、伝統的なセクターで働くことを前提とした場合、教育はチャンスではないということだ。しかし、この結論は、特定のグループが伝統セクターでの就労をいわば強いられているという途上国の労働市場の構造を軽視する場合に限って正しいといえるだろう。ある私的収益率の分析事例では、雇用労働市場へのアクセスをコントロールすると、どのような立場の人間であれ、一貫して私的収益率は高いことが明らかにされている（Tilak 1987）。このことは、たとえば途上国農村の子どもにとっても、教育を受けることには「潜在的な」メリットがあることを示唆している。

途上国において教育は脱貧困のチャンスでもある。途上国の貧困に教育が積極的な役割を持っていることについては、教育が保健衛生や栄養状態の向上や社会の民主化などにプラスの影響を持つとといったいわゆる「教育の外部性」に着目することもできる。しかし、もっと直接的で分かりやすい知見を参照するとすれば、近年すすめられているミクロ経済学モデルを使った脱貧困の条件をめぐる実証分析をあげることができる。様々な途上国において、貧困家族の数年間の経済水準の変化を把握し、経済水準の変動要因を分析するこれらの研究は、経済水準の低下防止や向上にとって教育は重要な条件の一つであることを明らかにしつつある（黒崎2003；不破2003）。

## 2. 途上国の格差・貧困と教育

教育を得て「成功」することの裏側には、当然、量・質的に「劣る」とされる教育しか受けられない者の相対的な「不成功」がある。先進国における格差・貧困と教育の関係については、社会移動や社会階級の再生産の研究によって様々なことが明らかにされてきた。とりわけ英米で盛んにおこなわ

れている実証研究を参照する限り、富裕と貧困が世代を超えて受け継がれる傾向があり、その傾向に教育が深く関わっていることは間違いない（Bowls. et.al 2005；Lareau 2003）。法の下の平等やある程度の教育機会の均等を達成している先進諸国においても、教育を含む機会はすべての人々に、実質的に開かれているとはいえないようだ。

途上国の研究動向については、結論からいえば、先進国、特に英米の研究と比較すると課題もあるが、一方である部分については、かなりのことが明らかにされているといえる。最も遅れているのは、格差・貧困のダイナミズムそのものを検証すること、たとえば「慢性的貧困（Chronic Poverty）」や「貧困のサイクル」の程度や要因についての実証研究である。その理由は簡単で、格差・貧困のダイナミズムを検討する際、とくに量的研究において基礎となるパネルデータが大きく欠損しているためである。この背景には、これまでの研究が貧困の動態にさほど関心をおいていなかったという研究動向も関わっている。近年、こうした従来の研究動向が批判され、格差・貧困を静的に把握するだけでなく、動的に分析する必要性が途上国の貧困研究でも主張されている（黒崎1998）。その結果、格差・貧困のダイナミズムの現状は徐々に明らかにされつつある（Jallan and Ravallion 1996；Baulch and Hoddinott 2000）。ただし、現時点では、いくつかの途上国において数年間という短いスパンで検証が行われているに過ぎない。

しかし、途上国の「貧困のサイクル」を示唆する知見はないわけではない。格差や貧困の問題が一般に認知されにくい先進国の状況と比べると、膨大な貧困人口や性や身分に関わる「遺制」の存在が広く知られている途上国の方が、この点については知見が多いといってもよいかもしれない。社会移動や社会階級の再生産をめぐる研究で、格差や貧困の持続・再生産の要因が分析されるとき、いくつかの変数が仮説的におかれる。経済的貧困という条件もその変数の一つであるが、そのほかにも教育の程度、健康状態、社会のなかでの地位

(性別や人種など)など、概念的にいえば、親から子へ移転される「資本」に喩えられる個人や家族の諸条件である(Moore 2001)。途上国では、個々の研究が格差や貧困のダイナミズムまでを意識している否かはともかく、多くの研究が貧困家族の諸「資本」の問題を論じてきた。特に、健康、教育という2点に関する研究の蓄積は少なくない。

乳幼児死亡率、平均余命、栄養状態、HIV感染など、生命や健康のリスクについては、途上国内で大きな格差がある。これらの格差は、都市と農村、人種・エスニシティやカースト間だけでなく、経済的な階層間でも確認されている(UNDP 1999; Deolalikar 2005)。また、メンタルな側面での格差も知られており、たとえば、子どもの知的能力の発達に階層的な格差があることがいくつかの途上国で既に確認されている(Madhavilatha and Mayuri 2000; Paxson and Schady 2005)。身体的・精神的健康は、教育や労働市場でのパフォーマンスをダイレクトに規定するので、貧困家族で生まれ育つ子どもは、「成功」の基礎において不利を背負っているといえるだろう。

途上国においては教育の格差についても多くのことが明らかにされている。現在でも教育を受けることのできない子どもは多数存在する。2000年前後のデータを使った推計によれば、途上国の7-18歳の子どもの13%(1億3500万人)が学校教育を受けていないという(Gordon. et.al 2003)。基礎教育の不就学について、あるいは不就学と児童労働との関係などは、基礎教育の普遍化という途上国の一大教育課題に関わることであり、多くの研究がある。たとえば、不就学は、健康の問題と同様、都市よりも農村で、男子よりも女子において、また被差別社会集団や貧困層で、顕著にみられることは、よく知られている(佐々木1997)。ストリートチルドレンや児童労働者を対象にした研究では、幼くして学校教育を離れ労働に参加する子どもの背景には、出身家族の貧困や失業があるとされている(Rodgers and Standing 1981)。これらの事実は、基礎教育の剝奪に階層的な格差があることを示しているが、教育に関する

格差は、当然、基礎教育だけに留まらない。

より広く一般的な次元で、階層間での教育格差を明らかにした研究としては、FilmerとPritchett(1999)の研究をあげることができる。Filmerらは、1990年代に途上諸国で行われたDemographic and Health Survey(DHS)のデータを使い、貧困層、中間層、富裕層の三階層に分けて35カ国の15歳から19歳の者の就学年数のプロファイルを作成した。この教育達成プロファイルからは、初等教育の未就学者を大量に抱える国々、初等教育就学は進んでいるものの中退者が少ない国々など、教育普及の課題についての各国の相違が浮き彫りになるが、ここで重要な点は、35カ国すべてにおいて一貫して教育達成の階層間格差がみられることであろう。

また、そのプロセスは未だ明確にされていないもの、途上国において親子の教育レベルが相関するという事実は今や「常識」といってもよいかもしれない。近年の教育開発援助においては常に女子教育の推進が主張されているが、それは「教育を受けた母親の子ども(とりわけ娘)は教育を受けて読み書きができることが多い」(ユニセフ1998:53)という理由からである。母親のみならず親の学歴と子どもの教育達成度が相関することは、ラテンアメリカの複数の国を対象にした統計分析によって確認されている(Castaneda and Aldaz-Caroll 1999)。さらに、途上国における教育格差は、先に示した知的能力に関する階層間格差をふまえると、就学の有無や就学年数だけでなく、学力やテストのスコアなど教育のパフォーマンスにおいてもあると考えるべきであろう。

途上国における格差・貧困と教育の関係に関しては、不明な点がないわけではないが、ライフチャンスとしての教育に著しい階層間格差があることは明白である。このことから少なくとも、現在の途上国においても教育機会の不平等はきわめて重要な論点であるといえるだろう。また、今後の研究の課題として、格差・貧困のダイナミズムそのものの程度や要因を検証すること、あるいは家族

の諸「資本」をより幅広く検証すること、が浮かび上がってくる。ただし、格差・貧困と教育の関係を検討する際には、加えて、もう一つ重要なポイントがあるように思う。

家族や個人が持つ経済・文化的・社会関係上の「資本」が世代間で移転されていくことが社会階層や階級の再生産の一般的なイメージであり、実証分析のモデルも概ねそのように組み立てられているのだが、実際の社会移動は「真空」のなかではなく、ある特定の文脈の上でおこなわれている。たとえば、社会移動に所得が意味を持つのは、貨幣経済や資本制社会という場が前提にあり、また、教育程度が移動に関わるためには教育が資源の分配システムに深く関わる社会が必要となる。さらに、この文脈の中には、各国の所得再分配、労働市場、教育制度などのあり方も含まれることになる。とりわけ、教育制度を含む社会制度は、所与の条件というよりむしろ国家によって作られたものであるという意味で、教育機会の不平等という論点がねらう「貧困のサイクル」の緩和を構想するためには、きわめて重要なポイントになるだろう。

### 3. 途上国の格差・貧困と制度としての教育

社会移動がおこなわれる場・文脈の問題は、途上国の場合、かなり古くから取沙汰されていたことでもある。たとえば、フレイレやイリッチ、さらに彼らの後継者の議論においては、途上国の教育制度は、既存の不正な社会階級・階層秩序を再生産、正当化し、民衆を抑圧する装置であるとみなされ、既存の制度に置き換わるべきまったく新しい教育制度が提案されている（フレイレ 1979；イリッチ 1977；山本 1996）。制度としての教育が人間の自由な社会移動を保証するというより、既存の階級・階級間の不平等を再生産する装置であるという認識は、先進国においても社会階層・階級研究が生み出した重要な現代教育制度批判の一つであるが、後にみるインドのガンジーの教育思想にまで遡ると、むしろ先進国に先んじて途上国にあった認識といったほうがよいかもしれ

ない。また、途上国の場合、西欧による植民地支配や西欧化された一部エリート層による支配への抵抗運動のなかで培われてきたためか、先進国における教育制度批判以上のラディカルさを持っている。ただし、彼らの議論は、教育機会の不平等という論点と重なりつつも、大きく異なる方向に進んでいる。

インドの独立運動のリーダーとして著名なガンジーは教育思想・実践においても後世に大きな影響を残したが、彼の教育思想は、独立直後のインドの実験的教育制度・ベイシックエデュケーションで具体化された。植民地時代の初等教育に代替するものとして実施されたベイシックエデュケーションの大きな特徴は、教授語を母語とすること、手仕事・生産労働をコアにおいたカリキュラムを用意したことである。ガンジーは、ベイシックエデュケーションを提案した1937年に、当時のインドの教育状況について「現在の教育制度はいかなる形であれ、国の要求にできていない。英語はあらゆる高度な学問分野の教授用語になっているので、上級の教育を受けた少数者と、教育のない多数者との間に永久的な障壁を作り出している。それは大衆への知識の浸透を妨げている。英語のことさらの重視は、教育を受けた階層に重荷を課し彼らを生活に対する精神不能者にし、また自由において異邦人にさせている。職業訓練の欠如は、教育ある者を生産的仕事にほとんど不適合にし、肉体を損ねさせている」と述べた（ガンジーほか 1990：152-153）。ベイシックエデュケーションは、その後挫折し、結局、インドの教育制度はガンジーが批判したスタイルのままで現在に至っているのだが、ガンジーの批判的見解は、インド内外の後継者に受け継がれている（Naik 1975、1977；渋谷 1996）。

ガンジーは、英語と知育に価値をおく既存の教育制度が、都市の富裕層には親和的であるが、農村の大衆には非親和的であるが故に、両者の不平等な関係を助長する傾向があるとみていた。この点については、教育機会の不平等という論点でも強く意識していることである。貧困な者が相対的

に十分な教育を受けられず貧困であり続けることには、家族の諸「資本」だけでなく、家族の外にある社会制度のあり方も関わると思われることは先に指摘したとおりである。ただ、明らかに異なるのは展望の描き方であろう。ベーシックエデュケーションは、英語のスキルを身につけることやホワイトカラーを目指す教育を完全に否定したところで構想されているが、教育機会の不平等という論点においては、それらのことは否定されない。むしろ、母語よりも英語が、職業教育よりも普通教育の方が「成功」に結びつくということであれば、それらへの実質的なアクセスをいかに開かれたものにするのか、というのが議論の基本的な方向性になる。

フレイレ、イリッチ、ガンジーなどの議論の正否を論ずることがここでの目的ではないので、教育機会の不平等という論点との異同だけを指摘するならば、教育制度による排除の問題に同様に着目しつつも、根底にある問題意識に大きな相違があるといえる<sup>2)</sup>。既存の制度を否定するという点に象徴されることであるが、フレイレらの議論には「反-資本制」「反-近代」「反-工業化」「反-西欧」といった問題意識（各々の論者によって重み付けは異なると思うが）が横たわっている。こうした問題意識からいえば、近代的な学校教育を受けて、近代セクターで就労することをさしあたりの「成功」とする、ライフチャンスとしての教育という視点が受け入れられる余地はない。

近代的な教育制度のオルタナティブを提示するフレイレらの議論と比べると、教育機会の不平等という論点にラディカルさはない。しかし、ラディカルな議論にもやはり問題点があるように思う。別の機会に論じたことがあるのだが、ガンジーとその後継者たちが、独立以前からある「西欧スタイル」の教育に関心を持たなかったが故に、インドの基礎教育の発展を遅らせたことは忘れてはならない事実であろう（佐々木 1999）。さらにいえば、ラディカルな議論の背景にある西欧的（近代的）国家と国家が用意する社会制度に対する強い不信感が、別の立場から国家の解体やプライバタ

イゼーションを提案するネオ・リベラリズムの主張と（本来、二つの立場は対立しているのだが）意図せざる形で共鳴する可能性があることは否めない。というのは、国家の役割に否定的である限りにおいて、改良の意志をもって教育制度ほか既存の社会制度の問題点を明らかにするという姿勢が弱いという共通点を持っているためである。ライフチャンスの最大化をねらうという立場から途上国の貧困と教育の現状を眺めると、制度の側に改良の余地はかなりあるように思われる。この点については、最後に、途上国の教育機会の不平等をめぐる今後の検討課題として言及したい。

#### 4. まとめにかえて—今後の検討課題

途上国においても教育は「成功」に関わるチャンスであるが、それは格差をもって分配されている。このことは、すべての子どもに最低水準の教育を保障するという Education for All の戦略だけでは解消されないライフチャンスの不平等という問題が途上国にあることを示している。この問題に関わっては、いくつかの研究の課題があることを既に見てきた。まずは、格差・貧困のダイナミズムそのものの程度や要因を検証すること、家族の諸「資本」をより幅広く検証することなど、格差・貧困と教育の関係の検討を進めることが急務であろう。実は、現在、途上国でもパネルデータの整備が進み、また、ある程度のサンプルを用意して子どもの発達を長期的に観察する研究プロジェクトなども進みつつあるという<sup>3)</sup>。したがって、格差・貧困の流動性の程度やその規定要因については徐々に検証されると思われる。

ただ、これらのことが、さらなる課題としてあげた社会制度や社会的文脈に着目することにダイレクトに結びつくわけではない。というのは、家族の諸「資本」の世代的な相関関係を分析し、社会移動の程度を「実証する」という方法に象徴されているように、格差・貧困のダイナミズムの一般的な検証モデルは、制度のあり方やより広い社会的文脈に十分な配慮しているとはいえないためである（社会的文脈すべてを変数化する困難を考

えただけでも、技術的に容易ではないと思われる)。したがって、社会制度については別途着目する必要がある。一方で、過去に植民地支配を受け、独立後もグローバル経済において周縁的なポジションに置かれてきた途上国においては、既存の社会制度のあり方を問題視する議論も少なくないのだが、それらは、改良の意志をもって社会制度の問題点を明らかにするという姿勢が弱かった。

教育制度に限ってみても、ライフチャンスとしての教育の実質的な平等を追及するという観点からみた場合、途上国の制度は明らかに大きな問題を抱えているように思う。まずは、途上国の教育制度の閉鎖性である。オルタナティブを提案する論者がいみじくも強調していることであるが、現行の教育制度は機会の不平等を助長する性格を持っていると考えた方がよい。最も分かりやすいところでは、高等教育に至るまで教育を受けるとすれば相当の費用を要するが、一般に学校教育は無償ではないので、教育へのアクセスは各家族の経済的な資源に深く規定されることは容易に想像される。そこで、義務教育であれば無償制や義務制、また奨学金制度、授業料免除など教育機会の平等をねらった制度やプログラムが存在するわけであるが、途上国のこうした制度やプログラムは通常脆弱である。このことは、途上国においては教育制度の中でも教育機会の平等を進める余地が大きいことを示唆している。

次に、教育制度そのものだけでなく、制度がおかれている社会的な文脈も教育機会の不平等を助長する可能性があるという意味で重要であろう。さきほどあげた教育費による教育へのアクセスの不平等は、子どもの教育に関する費用負担の責任が、かなりの程度、各家族に委ねられているという文脈の上でしか成立しない。また、家族が教育を「買う」ことを可能にするために、教育サービスが商品化されているという状況も同時に、この状況に織り込まれることになる。こうした文脈は、福祉国家の類型論を展開したエスピノーアンデルセンの言葉を借りるならば、「家族主義」が強く、社会サービスの「脱商品化」が進んでいない状況

であると表現することもできる（E-アンデルセン 2001）。むしろ、E-アンデルセンの分析は途上国を埒外においているのだが、国家の力が総じて弱いという途上国の事情をふまえると、途上国の教育と階層化の問題を考える際の示唆も含んでいる。

開発政策推進の大きな障害として途上国の行政能力の弱さがあることは良く知られている。たとえば、国民管理の基礎となる出生登録や住民登録すら不完全な国も多い。インドのある農村を対象にした半世紀にもわたる調査研究によれば、煩雑で多数存在する法や規制はほとんど形骸化しており、その村は一貫して「シカゴ学派経済学者のパラダイス」であったと皮肉られているほどである（Lanjiou and Stern 1998：226）。E-アンデルセンの分析の枠組みにおいては、国家の力が脆弱であるならば、必然的に家族と市場の役割が大きくなるが、途上国の学校教育も多くの場合そのような状況におかれ、プライバタイゼーションが多くの途上国の政策トレンドであることをふまえるとおそらく今後も状況は変わらないと思われる。現在、途上国の多くで私立の教育機関や塾・家庭教師などの教育サービスが隆盛を極めていることなどが教育サービスの商品化の例といえるだろう。

ここでは、教育機会の不平等という論点に関わる今後の研究課題をラフスケッチしたが、それらは本来、途上国一般というよりフィールドに即した「地域研究」として引き受ける必要性がある。いうまでもなく、格差・貧困と教育の関係は、途上国の多様な社会経済的状況に関わって成立している。教育制度のあり方やそれがおかれている社会的文脈も、途上国間・国内でも大きなバリエーションがある。したがって「地域研究」の意味は大きい。「地域研究」として研究を構想する場合、あらためて、そのフィールドに対応した先行研究のサーベイが必要となるのだが、それは、本稿に引き続き別稿の課題としたい。

#### 注

1) Yaqub (2001) は、先進国、途上国を含む世界各

国の社会移動や社会階級の再生産に関する実証研究を広くサーベイし、ライフコース上の移動はそれなりに認められるがあまり大きな移動ではなく絶対的・相対的いずれの次元でもかなりの程度、貧困な者は貧困であり続けており、また、子どもの発達のバックグラウンドが将来の移動に大きな影響を与えていると結論を下している。しかし、Yaqub が参照する実証研究のなかで途上国を対象にした研究のみに着目すると、先進国を対象にした研究と比べ数が少なく、特に格差や貧困の代代的継承の程度や要因を検証した研究はほぼ皆無に近い。

- 2) 議論の正否は、平等や社会的正義をめぐる倫理学・社会哲学上の論争に関わる。そこで、教育機会の平等の徹底を要求するのは、J.ロールズに代表されるリベラリズムの立場である。リベラリズムに対する最も痛烈な批判は、教育機会の平等追求がとすれば既存の教育が前提にしている資本制社会の価値、あるいは先進国、男性、人種のマジョリティ等の支配的なグループの価値を無批判に受け入れ、同化を強制しているという、マルクス主義の批判理論やポスト・モダニズムからの批判であろう。途上国の場合は、これらにポスト・コロニアリズムの思潮も重なる。倫理的な論争を意識すると、フレイレ、イリッチ、ガンジー、あるいはその後継者らの主張は、リベラリズムを批判するこうした立場にあるといえる。本稿で一貫してリベラリズムの立場を採用しているのは、批判に対するリベラリズムの側からの理論的な応答、たとえば、ケネス・ハウの参加論的な教育機会の平等論、アマルティア・センの「アジア的価値」批判、マーサ・ナスバウムの「相対主義」批判など、によってリベラリズムの立場は擁護されていると考えているためである(ハウ 2004; セン 1999; Nussbaum 2000)。また、ポスト・モダニズムによる途上国における開発(西欧化)批判に対して、当事者の声を根拠に異議申し立てをしている Lieten の論考も、実証研究のレベルからの応答という意味で重要であろう(Lieten 2001、2003)。
- 3) 世界銀行による Living Standard Measurement Survey (生活水準調査)の蓄積が優良なデータセットとして期待される。また、英を中心にした世界各

国の研究機関や NGO が共同し、2001 年頃から、エチオピア、インド・アンドラプラデシュ州、ペルー、ベトナム、南アフリカにおいて子どもの生活に関するパネルデータの収集プロジェクト (Young Lives Project、詳細は <http://www.younglives.org.uk/>) が開始されている。

## 文献

- Baulch. B and Hoddinott. J (2000) *Economic Mobility and Poverty Dynamics in Developing Countries* FRANK CASS.
- Bowls. S, Gintis. H and Groves. M. O (2005) *Unequal Chances* Princeton University Press.
- ドーア. R. P・松居弘道訳 (1978)『学歴社会 新しい文明病』岩波現代選書。
- Castaneda. T and Aldaz-Carroll. E (1999) *The Intergenerational Transmission of Poverty: Some Causes and Policy Implications*, Discussion Paper Inter-American Development Bank.
- Deolalikar. A. B (2005) *Attaining the Millennium Development Goals in India* Oxford University Press.
- エスピノーアンデルセン. G・渡部雅男ほか訳 (2001)『福祉国家の可能性—改革の戦略と理論的基礎』桜井書店。
- Filmer. D and Pritchett. L (1999) *The Effect of Household Wealth on Educational Attainment: Evidence from 35 countries*, *Population and Development Review* 25(1), 85-120.
- フレイレ. P・小沢有作ほか訳 (1979)『被抑圧者の教育学』亜紀書房。
- Fyfe. A (1989) *Child Labour* Polity Press
- ガンジー. M.、タゴール. R・弘中和彦訳 (1990)『万物婦一の教育』明治図書。
- Gordon. D. et al (2003) *The Distribution of Child Poverty in the Developing World: Report to UNICEF*, Centre for International Poverty Research University of Bristol.
- ハウ. K・大桃敏行ほか訳 (2004)『教育の平等と正義』東信堂。

- 不破信彦(2003)「農村貧困からの脱出と教育—フィリピン農村の事例」大塚啓次郎・黒崎卓編『教育と経済発展』東洋経済新報社、271-299。
- IAMR (2000) *Manpower Profile India Year book2000* Gyan Publishing house.
- イリッチ・I・東洋、小澤周三訳(1977)『脱学校の社会』東京創元社。
- 伊藤正二・絵所秀紀(1995)『立ち上がるインド経済』日本経済新聞社。
- 伊藤成朗(1994)「経済発展と教育」豊田俊雄編『開発と社会』アジア経済研究所、233-275。
- Jallan, J and Ravallion, M (1996) Transient poverty in rural China, Policy Research Working Paper No1616, World Bank.
- 木曾順子(1995)「工場労働者の現在」押川文字『フィールドからの現状報告 叢書カースト制度と被差別民』明石書店、379-440。
- 黒崎 卓 (1998)「貧困とリスク—ミクロ経済学的視点」絵所秀紀・山崎幸治編『開発と貧困』アジア経済研究所、161-202。
- 黒崎 卓(2003)「貧困の動学的変化と教育—パキスタン農村の事例」大塚啓次郎・黒崎卓編『教育と経済発展』東洋経済新報社、231-252。
- Lanjouw. P and Stern. N, eds (1998) *Economic Development in Palanpur over Five Decade*, Oxford university press.
- Lareau. A (2003) *Unequal Childhoods* University of California Press.
- Lieten. G. K (2001) Development Priorities: Post-modernist Assumptions and Pre-Modernist Assumptions, *Aisian Journal of Social Science*, 29, 567-584.
- (2003) Development Priorities: View from Below in UP, Jeffery. R and Lerche. J *Social and Political Change in Uttar Pradesh: European Perspectives*, 55-75, Manohar.
- Madhavalatha. K and Mayuri. K (2000) Intellectual Abilities of Rural Children of Andhra Pradesh *Indian Psychological Review* Vol.54 No.1&2, 66-73.
- 箕浦康子(1994)「バングラデシュの子どもの生活世界と学校—教育人類学的モデルの構築に向けて」東京大学教育学部紀要第34巻、81-93。
- Moore. K (2001) Frame Work for Understanding the Intergenerational Transmission of Poverty and Well-being in Development Countries, Chronic Poverty Research Centre Working Paper8.
- Naik. J. P (1975) *Equality, Quality and Quantity: Elusive Triangle in Indian Education*, Allied Pub.
- (1977) *Some Perspective on Non-Formal Education*, Allied Pub.
- Nussbaum. M (2000) *Women and Human Development: Capabilities Approach* Cambridge University Press.
- 岡田亜弥(2004)「貧困と教育」絵所秀紀他編『貧困と開発』日本評論社、99-118。
- Paxson. C and Schady. N (2005) Cognitive Development among Young Children in Ecuador World Bank Policy Reseach Working Paper3605.
- Rodgers. G and Standing. G (1981) *Child Work, Poverty and Underdevelopment* International Labour Office.
- 佐々木宏(1997)「インドにおける基礎教育段階の不就業問題と学校教育制度」北海道大学教育学部紀要74号、71-100。
- (1999)「John Kurrien のインドの Basic Education 批判」教育福祉研究第5号、5-13。
- セン. A・石塚雅彦訳(2000)『自由と経済開発』日本経済新聞社。
- 渋谷英章(1996)「マハトマ・ガンディーの教育思想とその今日的意義」理想 No.658、105-114。
- Tilak. J. B. G (1987) *The Economics of Inequality in Education*, Sage.
- UNDP (2000) *Human Development Report 2000*, Oxford University Press.
- ユニセフ(1998)『世界子ども白書1999』ユニセフ駐日事務所。
- 山本哲士(1996)『学校の幻想 教育の幻想』ちくま学芸文庫。

Yaqub. S (2000) Intertemporal Welfare Dynamic,  
Background paper for UNDP's Human Develop-

ment Report.

(広島大学総合科学部・助教授)