

ジェンダーの観点からみる途上国における教育開発 —ジェンダー平等の取組の歴史的変遷、成果、課題— Gender Equality and Educational Development in Developing Countries

石田 洋子 (広島大学・教授)
Yoko Ishida (Hiroshima)

1. はじめに

本稿では、国際的な教育開発におけるジェンダー平等のアプローチの歴史的変遷を振り返り、その取組の成果と制約要因を整理する。

途上国の教育開発におけるジェンダー平等を実現するため、教育へのアクセス拡大や質の向上、マネジメント改善などのプロジェクトに様々なアプローチが盛り込まれてきた。ジェンダー平等の実現は、ミレニアム開発目標 (MDGs)、続く持続可能な開発目標 (SDGs) 等の国際目標によってゴールの1つとして取り上げられるなど、開発の重要課題とされているが、期待された成果は生み出されていない。国内外の取組の成果や課題を踏まえながら、今後、途上国における教育開発を通してジェンダー平等を実現するには、国際協力にはどのような取り組みが有効か、について考察する。

2. 教育開発の国際潮流

1948年12月10日に開催された第3回国連総会において採択された「世界人権宣言」は、人権及び自由を尊重し確保するための「すべての人民とすべての国とが達成すべき共通の基準」を宣言し、人権の歴史において重要な地位を占めている。その第1条で「すべての人間は、生まれながらにして自由であり、かつ、尊厳と権利について平等である。」とし、第2条には「すべて人は、人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治上その他の意見、国民的もしくは社会的出身、財産、門地その他の地位またはこれに類するいかなる自由による差別をも受けることなく、この宣言に掲げるすべての権利と自由とを共有することができる」ことを明記している。

教育については、同第26条で「すべて人は教育を受ける権利を有する。教育は少なくとも初等の及び基礎的の段階においては、無償でなければならない。初等教育は、義務的でなければならない。」とし、さらに「教育は、人格の完全な発展並びに人権及び基本的自由の尊重の強化を目的としなければならない。」と明記する。世界中の多くの国で、少なくとも初等教育または義務教育(初等教育と前期中等教育)が義務教育として無償ですべての国民に保障される背景には、この宣言がある(菅野・長岡・西村 2012)。

横関(2014)によると、多くの途上国における現在の学校教育システムは、ヨーロッパ列

強が植民地支配を円滑に行うために整備した近代的な学校教育システム・制度を原型として成立している場合が多く、これらの国々において植民地支配からの独立までに近代的な学校教育を受けることができた人の数はごく限られる。第二次世界大戦後の独立国家建設の中では、近代化のために教育システムの構築は最重要課題とされた。その後、教育経済学・人的資本学の台頭により、教育予算は拡大し、旧宗主国を中心とした先進国からの教育援助が開始された。初等教育の就学者数は急速に増加したものの、人口増加はそれを上回り、1970年代・80年代も初等教育の普遍化は達成されなかった。

1990年にユネスコ・ユニセフ・世界銀行等の国際機関がタイのジョムティエンにおいて開催した「万人のための教育世界会議」では、「万人のための教育（Education for All、以下EFA）宣言」が採択され、これを契機にEFAを目指す大きな国際潮流が生まれた。EFAは、初等教育と前期中等教育、識字教育を含めた基礎教育（Basic Education）を対象とした。2000年には、世界教育フォーラムにおいて「EFAダカール行動枠組み」が採択され、さらに初の国際的目標である「ミレニアム開発目標（Millennium Development Goals、以下MDGs）」には、第2目標「初等教育の完全普及の達成」及び第3目標「ジェンダーの平等の推進と女性の地位の向上」が盛り込まれた。これにより、21世紀も引き続きEFAが中心的な課題であること、そして、EFAを達成するには男女間の教育格差を是正することが優先課題であることが確認され、国際協力を受けつつ、途上国政府によって重点的な取組が開始された。

男女格差の是正が推進されるとともに、1994年にユネスコがサラマンカで開催した特別なニーズ教育世界会議では、インクルーシブ教育が提唱されるなど、国際教育協力においてダイバーシティの概念が重視されるようになった。

一方、急速に量的な拡大をみせた途上国の基礎教育は、就学者の増加に教室の整備や教員の配置、教科書の配布当が間に合わず、教育の質が低下した。多くの国において、せっかく学校へ行っても、最低限の質的基準を満たす学習環境になく、留年や中途退学をするなど修了できない子どもたちの割合が増え、深刻な状況となった。さらに、2000年代半ばからは、紛争や災害が大きな制約となり、難民に対する教育等も重要課題となり、MDGsはその目標年である2015年においても達成は難しく、第2目標（基礎養育の普遍化）も第3目標（ジェンダー平等）も目標値からは程遠い結果となった。初等教育への純就学率は2000年代前半までは順調な伸びを示し、特に、サブサハラ・アフリカは50%台から70%台へと20%ポイント近く増加したが、2000年代後半からは停滞気味となった。就学率は改善をみせたものの、中途退学は依然として課題であり、2015年のMDGsの期限までに低所得国の子ども6人に1人（約1億人）が初等教育を修了できない、と予測された（UNESCO 2015）。

EFA及びMDGsでの学びを踏まえて、2015年5月には韓国仁川で開催された世界教育フォーラムで「インチョン宣言」が、そして同年9月には「持続可能な開発のための2030アジェンダ」が採択され、今後は、途上国及び先進国の両方が自らの開発課題として「持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals、以下SDGs）」の達成を目指すこととなった。SDGsでは4番目が教育関連の目標であり、初等教育や基礎教育ではなく、幼児教育から高等教育、生涯学習に亘る広範な目標が定められ、「すべての人に包摂的かつ公平で質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」ことを目指す。ジェンダーは5番目の

目標であり、「ジェンダー平等を達成し、すべての女性及び女兒の能力強化を行う」こととしている。教育とジェンダー、どちらのゴールも、それぞれのゴールを達成するだけでなく、他の SDGs ゴールを達成する上でも重要な役割を担っている。

3. ジェンダーと国際協力

国際協力において、1960年代以降、途上国の女性の開発への参加や、女性の地位向上が重要であることが認識され、1970年代には、「開発と女性（Women in Development、以下 WID）」が開発課題として取り上げられるようになった。しかし、WID の考え方では、「女性に教育や収入がない、能力がないから問題解決が必要である」という考え方になり、開発を進めるには女性を教育し、職業訓練をする必要があるというような道具論に陥ったり、「実際のジェンダーニーズ」を一時的に満たすだけの協力が行われたり、女性を取り巻く環境を考慮せずに女性のみ状況を改善しようとする協力が増加してしまい、固定的な性別役割分業の見直しにはつながらず、女性の社会的・経済的な地位向上にはつながらなかった（JICA 2009）。

その結果、1980年代に入ると、男性と女性の相対的な関係や、女性に差別的な制度やシステムを変えていくことが必要とする考え方「ジェンダーと開発（Gender and Development、以下 GAD）」が提唱され、1990年代にかけて、次第に国際協力の中心的なアプローチとなっていった。GAD の基本的な考え方は、「対象社会におけるジェンダー、男女の社会的役割や相互関係を理解し、社会的に不利な立場にある住民男女双方が社会的発言権を獲得して力をつけることを通じて、制度や政策を変革していくような開発を進める」ということである（JICA 2009）。WID から GAD へのシフトは、「経済発展」偏重の開発協力への反省から、一人一人の可能性を开花させ、選択肢を広げることに注目した「人間開発」重視への国際協力のあり方の変化とも共鳴する（菅野・長岡・西村 2012）。

そして、1996年に北京で開催された第4回世界女性会議以降、GAD を定着させるための政策論的方法として、「ジェンダー主流化」が国際社会で重視されるようになった。経済協力開発機構（Organization for Economic Co-operation and Development、以下 OECD）開発援助委員会（Development Assistance Committee、以下 DAC）は、そのガイドラインにおいて、開発協力におけるジェンダー平等について以下のように述べている。

ジェンダー平等とは、男性と女性が同じになることを目指してはいない。人生や生活において、様々な機会が男女均等であることを目指すものである。また、ジェンダー平等といっても、すべての社会や文化に画一的なジェンダー平等モデルを強制するものでもない。ジェンダー平等の意味するところを男性と女性がともに考えて選択する機会を均等に有し、そのジェンダー平等を達成するために男女が協同で取り組むという考えである。現在は明らかにジェンダー格差が存在しているので、男女を平等に扱うのみでは不十分である（OECD-DAC 1999）。

途上国では、統計情報の未整備、特に性別統計が不十分であったり、家庭内で起こることは個人的な私的問題であるとして取り上げられなかったりして、問題が可視化されなかつ

たため、開発援助の中では適切な対応がとられてこなかった。日本をはじめとして、援助国側が、すべてのジェンダー指標において、途上国に対して比較優位があるわけではない。どの援助国も試行錯誤しながら支援を行っているのが現状である。国際協力の文脈では、ジェンダーは、それ自体が課題であり、横断的課題、開発アプローチでもあり、また分析概念としてもとらえられる（JICA 2009）。

WID アプローチの時期から、男女平等が進んでいる国ほど、国民一人当たりの収入が高い、女子教育が普及すると女性の収入増につながる、女性の教育が進むほど出生率も下がり、母子の健康状態も改善し、乳児死亡率も低下する、読み書きが可能な母親の子どもの就学率は、そうでない母親の場合よりも高い、などの効果が具体的な統計データで示されたことも、男女平等やジェンダー平等の概念が、人権論者に限らず、教育開発でも広く受け入れられた理由の一つと考えられる。そして、こうした考え方は現在でも政策や投資の決定の際に、使われている（菅野・長岡・西村 2012）。

WID、GAD、ジェンダーの流れと、教育開発におけるジェンダー平等への取組は以下のように整理される。

1950年代から60年代にかけて、新興独立国では、それまで男性優位の伝統的な社会の中で、女性の教育機会は制限されるか、或いは認められず、教育における男女間の不平等と性差別は初等教育普及のための大きな課題であるとみなされるようになった。識字や教育の達成度においても女性は男性に比べて著しく劣っていた。民主的な社会の構築には女性の教育が緊急の課題となった。

1962年にユネスコ総会で「教育における差別撤廃条約」が採択され、男女両性は教育への平等なアクセスを与えられるだけでなく、教育の内容や質、制度、教員資格基準などすべての側面で差別があってはならないことが明言された。しかし、1960年代は、まだ女性は妻、母として、男性に保護されるべき存在とみなされ、女性が男性と同等に社会の半分を支える構成員であるという意識は希薄で、教育開発においては、良妻賢母型女性の女性を育てるという家政／家庭教育等の福祉アプローチが中心であった（菅野・長岡・西村 2012）。

1975年の「国際婦人年」、1976年から始まった「国連婦人の10年」以降、それまでは女性差別撤廃運動は一部の知識人や市民団体の活動とみられていたが、国の政策や事業となっていく。1970年代から80年代の教育開発は、虐げられた女性の救済や地位を男性並みに挙げることを目指す貧困／公正アプローチが中心で、農村／貧困家庭や被差別グループに対する女子教育などが行われた。

1970年代にWIDが登場し、教育開発においては、女性の開発参加のために識字、母子健康、衛生教育、人口家族計画に関する教育、技術訓練などを中心とした教育活動支援が行われるようになった。しかし、前述の通り、女性の実際のニーズを満たすことを目的としたため、開発の恩恵の配分やジェンダーの関係性に改善はみられなかった。

1980年代から1990年代にかけて、WIDアプローチから得た教訓に基づいて、幅広いジェンダー視点を持つGADアプローチが教育開発にも導入された。GADアプローチでは、女性の主体性を尊重し、女性をエンパワメントするために、識字教育を中心に、意識啓発や生涯学習などが進められた。同時期の1990年に「EFA」宣言が行われ、2000年には「EFAダカールの枠組み」と「MDGs」が採択された。

教育におけるジェンダー平等へ向けて開発パラダイムがシフトし、1990年代後半からは、教育開発においてもジェンダー主流化が進められる。ジェンダー平等のための学習環境整備が進められ、教育へのアクセスや質の改善を通して教育における男女格差の是正が推進されている。

ただし、女子教育への障害を根本的に取り除くためには、家族法及び土地の権利や財産権等に関する法制度改革と政策が必要である。国によっては、男性が主要な稼ぎ手であり、女性の労働は本質的ではなく選択的なものとする家族法や身分法がある。こうした法制度の改革と同時に、司法や行政機関の実施能力を強化するための技術支援も重要である。これまで多くの国で、ジェンダー平等に対応する仕組みが整備されてきたが、十分な予算配分がなされないまま、政策決定の主流から取り残されてしまったケースは少なくない。

4. 国際教育協力における取組

途上国において女子教育を阻害する要因としては、例えば以下が考えられる。

- (1) 女子は、家事手伝いや幼い妹や弟の世話、児童労働などを担わされる。
- (2) 幼年期の結婚や10代での妊娠・出産、結婚の際のダウリー、性に対するタブーなど、女性を従属的立場におく風習や社会規範
- (3) 学校内の安全性が確保されていない（体罰、性的暴力などの危険性、安全な水や電力の供給がない）。
- (4) 学校が遠方にあつて通うのに時間がかかるが、交通手段がない。通学路が、安全でない（街灯がなくて暗い、野生動物の危険性、など）。
- (5) 女子に配慮した施設や衛生設備が学校に整っていない。
- (6) 子どもの教育に投資する場合、女子教育は家族に便益がないと考え、男子を優先する保護者が多い。
- (7) 女性教員をはじめ、ロールモデルが欠如している。
- (8) カリキュラム、教科書や教材を通して、ジェンダー役割に対するステレオタイプが伝達される。
- (9) 教員の間にも女子の教育を低くみる傾向がある。

上記のような課題を解決するためには、途上国政府の教育開発政策を通して、人材や資金などのリソースが、女性と女子のニーズに合うように配分され、活用されるように、制度や仕組みづくり、環境整備などを行うことが求められる。一般的に教育開発の戦略やプログラム・プロジェクトは、アクセス拡大、質の向上、マネジメントの改善の視点から策定されることが多い（ストロンキスト 2015）。

アクセス拡大には、学校・教室数の増加、机や椅子等の整備、教員の配置、教科書や教材の配布、教育費の妥当さ、就学時期や入学卒業資格の柔軟性拡大などのプロジェクトが考えられる。こうしたアクセス拡大のための取組においてジェンダー平等を推進するためには、学校建設の際に、建設場所を決定する際に、男女別学齢児童数、学校周辺や通学路の距離や安全性、地域住民による女子教育への理解度や支持度、女性教員配置の可能性などを確認することが必要である。

学校建設の際には、学校内の安全確保のために門や塀を設置すること、水飲み場や女子ト

イレの整備なども重要である。初等教育の授業料は無償ではあっても、制服や靴、教科書や教材、文具、昼食などにはお金がかかるため、女子生徒への奨学金、教科書や制服の無料配布、給食の提供などが考えられる。また、遠方から通学する女子生徒向けの女子寮の建設、女性教員の住宅整備なども状況に応じて検討する必要がある。農繁期を避けた学期の設定や、妊娠により一旦を休学または中退せざるを得なくなった女子生徒に復学しやすい仕組みづくりなども、地域によっては効果的な取組となる。

質の向上には、カリキュラムや教科書・教材の改善、教員の能力向上や待遇の改善のためのプロジェクトが考えられる。カリキュラムや教科書・教材の改善に当たっては、ジェンダーに対応した内容となるように特に留意することが重要である。教員養成や研修では、教員の教え方や生徒への接し方の改善、セクハラへの対処や、女子の発達を促すクラス構成、共学と別学の適切な選択が必要となる。教員配置や待遇改善では、女性教員の配置、現職教員研修の強化、女性教員の養成や管理職研修、教員給与の改善、ジェンダー平等な教え方やカウンセリングの習得などの取組が必要とされる。

マネジメント改善のプロジェクトには、中央や地方レベルの教育行政を対象とした教育政策や予算計画の策定、或いは学校や住民を対象に学校改善計画の作成、実施とモニタリング評価などの能力向上を目指した技術協力・研修、組織制度整備、教育統計整備などが考えられる。ここでは、教育政策や計画策定、実施、モニタリング評価におけるジェンダー平等の視点の取り込み方に関する教育行政官や学校関係者を対象とした研修、意思決定への女性の参加確保、ジェンダー別教育統計の整備と分析などが求められる。

教育開発プロジェクトにおいては、アクセス改善や質の向上、マネジメント改善は一義的な目的とされ、ジェンダー平等は二義的な目的としてしか扱われていないことが多い。しかし、ジェンダー平等アプローチは、行政官や学校関係者、住民の意識改革や能力向上、組織制度整備などが必要とされ、単独のプロジェクトで対応しきれない課題ではない。

5. ジェンダー平等の成果

以上のような教育開発における取組により、初等教育へのアクセスでは、ジェンダー平等に改善がみられた。しかし、不就学児童数は期待通りには軽減できなかった。2000年に、全世界で初等教育の学齢にありながら不就学の状況にある男子は42.5百万人、同女子は58.3百万人（全体の57.8%）であった。2016年には、それぞれ29.1百万人、34.3百万人に減少したが、男女合わせて63.4百万人が依然として不就学の状況にあり、女子は全体の54.1%と半数以上を占めた(UNESCO 2018)。

2015年以降の総就学者数ジェンダー・パリティ指標（男子の総就学者数に対する女子の総就学者数の割合）は、高等教育を除いて、ほぼ1.00前後の数値であり、ジェンダー平等が達成されているように見える（表1）。しかし、初等教育で総就学率 GPI=1.00 を達成した国は全体の66%であり、前期中等教育では45%、後期中等教育では25%、高等教育では4%に留まる。また、低所得国をみると、初等教育の総就学率 GPI=1.00 を達成している国は、全体の29%、前期中等教育では16%に過ぎない。高等教育に限らず、所得レベルによって、教育アクセスに対する国家間の格差は依然として大きいままである。

初等教育の修了率は（表2）、サブサハラ・アフリカでは、GPIは1.00に近いものの、最

貧困層男性の修了率は34%、同女性の修了率は31%と低レベルに留まる。低所得国グループにおいてもGPIは0.97と1.00に近づいているが、最貧困層男性の修了率は31%、同女性の修了率は28%と低い。サブサハラ・アフリカ及び低所得国グループにおける前期中等教育の修了率GPIは低く、それぞれ0.86、0.79と低く、最貧困層男性及び女性の修了率はどちらも20%に満たない。また、サブサハラ・アフリカ及び低所得国グループの後期中等教育の修了率GPIは、それぞれ0.78、0.66で、最貧困層男性及び女性の修了率は10%にも達していない。

識字率には改善がみられるものの、地域格差は大きい。2000年から2015年にかけて、全世界の成人識字率は81.5%から86%に増加したが、同じ期間において、成人非識字人口に占める女性の割合は63%と変わりがなかった。なお、青年非識字人口に占める女性の割合は57%（2015年）であった（UNESCO 2018）。2016年における成人識字率GPIは、地域別には南アジア、サブサハラ・アフリカにおいて、それぞれ0.78、0.79、所得グループ別には低所得国において0.76と低い数値であった（表3）。識字に対する各国の関心は低くなっている。識字率や初等教育就学率が全国平均では向上している国でも、性別、地域、収入レベルにおける識字率や就学率には格差が残ったままである（菅野・長岡・西村 2012）。

初等教育における男女の就学率に格差がなくなったことで、「教育におけるジェンダー平等が大きく改善された」と報告されるケースは多い。しかし、アクセスを重視して、不平等な教育の質を不問にしたままでは、男子と女子が同じ教育の機会が与えられているとはいえない。教育を受ける過程で不当な差別がないか、女子にも男子にも公平な環境であるか、教育を受けたことにより、卒業後、男女に同じように機会が開かれているかどうか、そのような視座が教育におけるジェンダー平等の達成には必要である（菅野・長岡・西村 2012）。

UNESCOがジェンダー平等を示すために設定しているジェンダー関連EFA指標（Gender-specific EFA Indicator、以下GEI）も、初等教育総就学率、中等教育総就学率と成人識字率のGPIの合成であり、ジェンダー平等の測定に十分とはいえず、教育におけるジェンダー平等達成を図る世界共通の指標は未だ確立されていない。

SDGゴール4のターゲット4.7「2030年までに、持続可能な開発のための教育及び持続可能なライフスタイル、人権、男女の平等、平和及び非暴力的文化の推進、グローバル・シチズンシップ、文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解の教育を通して、全ての学習者が、持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする。」の達成度を測る指標は、未だUNESCO等の関連機関によって作成中で、国際的に確立された手法や基準がない指標「Tier 3」に分類されたままである（UN 2019）。

6. おわりに

日本の政府開発援助（Official Development Assistance、以下ODA）では、1990年のEFA宣言以降、基礎教育協力へのアプローチや協力規模を拡大し、学校建設や教員養成機関の整備、現職教員研修、教育行政や学校運営能力強化などのプロジェクトが行われてきた。教育におけるジェンダー平等の実現は、2005年に策定された基礎教育分野課題別指針の重点課題とされているが、実は、明示的に取り組んだ事例はほとんどない（水野 2012）。

日本のODAでは、途上国政府側からの要請に応じて、現地から生み出される主体的な変

革を尊重して支援している。このため、社会・文化的背景から形成・固定化されてきた伝統的なジェンダー役割が女子教育の制約要因となっているようなケースでは、現地関係者の問題認識が欠落しており、そうした課題の優先度が低くみなされる可能性は高い。ボトムアップによる参加型問題分析で現地の課題とニーズを明らかにするだけでなく、支援する側からの啓発を通じて問題意識を喚起して、ともに案件形成を行うことも今後は必要である。

教育におけるジェンダー平等への取り組みには、教育を取り巻く伝統的価値観にみられるジェンダーの不平等性を視野に入れ、男女間格差を生み出している要因について広い視野から分析すること、さらに要因について専門家の視点に加えて、教育現場を構成する校長、教員、児童、保護者、地域住民の視点から検討し、重層、多角的な視点から教育とジェンダー格差の相互作用に体系的に作用するアプローチを模索することが重要である。

ジェンダー平等は、単独の領域のみで推進できるものではなく、保健や農業、産業等、教育以外の分野などの連携なども視野に入れ、複合的な分野から成るプログラムにより包括的に取り組み、中長期的な視点から計画を策定して支援を行うことが望まれる。

<参考文献>

菅野琴・長岡智寿子・西村幹子（2012）「第1章 ジェンダーと国際教育開発の歴史的変遷と潮流」菅野琴・西村幹子・長岡智寿子編『ジェンダーと国際教育開発—課題と挑戦』、福村出版、18-45頁

黒田一雄・萱島信子（2019）「序章 国際教育協力に対する理念的視覚と世界・日本の教育協力の展開」黒田一雄・萱島信子編『日本の国際教育協力：歴史と展望』、東大出版会、1-22頁

国際開発センター（2016）平成27年度外務省 ODA 評価『『日本の教育協力政策 2011-2015』の評価（第三者評価）』、外務省

国際協力機構（2017）「2016年度草の根技術協力事業事後調査報告書」、JICA

国際協力機構（2009）「課題別指針『ジェンダーと開発』」、JICA

辻村みよ子・大沢真理（2010）「ジェンダー平等と多文化共生—複合差別を超えて—」、東北大学出版会

ネリー・ストロンキスト（2015）ユネスコ国際教育政策叢書7「教育におけるジェンダー平等」、結城貴子訳・解説、東信堂

水野敬子（2012）「第3章 日本の教育協力におけるジェンダー平等への取り組み」菅野琴・西村幹子・長岡智寿子編『ジェンダーと国際教育開発—課題と挑戦』、福村出版、62-77頁

横関祐見子（2014）「序章 国際教育協力の潮流」黒田一雄・横関祐見子編『国際教育開発論—理論と実践』、有斐閣、1-13頁

International Development Center of Japan (2011) The Support for Improvement of Primary School Management (SISM) Report in Nepal Project Completion Report, JICA

OECD-DAC (1999) DAC Guidelines for Gender Equality and Women's Empowerment in Development Co-operation

UN (2019) Tier Classification for Global SDG Indicators, UN

UNESCO (2015) EFA Global Monitoring Report 2015: Education for All 2000-2015,
UNESCO

UNESCO (2018) Global Education Monitoring Report Gender Review 2018: Meeting our
commitments to gender equality in education, UNESCO

UNESCO-UIS (2019) Paris: UNESCO [http://uis.unesco.org/en/topic/gender-equality-
education](http://uis.unesco.org/en/topic/gender-equality-education)

表1：各教育段階における地域ごと／所得グループごとの総就学率 GPI と
GPI=1.00 を達成した国の割合（2015 年以降）

	就学前教育		初等教育		前期中等教育		後期中等教育		高等教育	
	総就学率 GPI	達成した 国の割合	総就学率 GPI	達成した 国の割合	総就学率 GPI	達成した 国の割合	総就学率 GPI	達成した 国の割合	総就学率 GPI	達成した 国の割合
全世界	0.99	62	1.00	66	0.99	45	0.98	25	1.12	4
中央アジア	1.04	71	0.99	100	0.99	88	1.03	43	1.04	0
東アジア及び東南アジア	1.00	46	0.99	88	1.01	47	1.02	40	1.13	7
欧州及び北米	0.99	85	1.00	93	0.99	67	1.01	31	1.28	5
中南米	1.01	66	0.98	61	1.02	41	1.11	17	1.31	5
北アフリカ及び西アジア	1.01	50	0.95	61	0.93	38	0.96	38	1.01	0
大洋州	0.98	43	0.97	69	0.95	31	0.94	8	1.38	0
南アジア	0.94	63	1.06	33	1.04	22	0.95	38	0.95	11
サブサハラ・アフリカ	1.01	49	0.94	36	0.90	26	0.84	9	0.70	0
低所得国	1.00	40	0.93	29	0.86	16	0.75	12	0.55	5
低中所得国	0.99	50	1.03	63	1.02	33	0.94	23	0.99	6
高中所得国	1.00	66	0.98	71	1.00	56	1.06	28	1.18	3
高所得国	0.99	78	1.00	83	0.98	58	1.01	29	1.24	4

（出所：UNESCO 2018）

表2：各教育段階における地域ごと／所得グループごとの修了率 GPI と
最貧困層の男性及び女性の修了率（2010 年～2015 年）

	初等教育			前期中等教育			後期中等教育		
	修了率 GPI	最貧困層 男性修了率	最貧困層 女性修了率	修了率 GPI	最貧困層 男性修了率	最貧困層 女性修了率	修了率 GPI	最貧困層 男性修了率	最貧困層 女性修了率
全世界	1.01	72	71	1.01	54	54	0.99	32	33
中央アジア	-	-	-	-	-	-	-	-	-
東アジア及び東南アジア	1.02	88	92	1.14	65	72	1.05	45	48
欧州及び北米	-	99	98	1.00	95	96	1.05	77	81
中南米	1.04	80	86	1.07	56	63	1.13	31	34
北アフリカ及び西アジア	0.97	69	63	1.03	44	42	1.02	18	16
大洋州	-	-	-	1.01	97	96	1.09	80	69
南アジア	0.99	75	71	0.94	60	53	0.90	23	16
サブサハラ・アフリカ	0.99	34	31	0.86	17	13	0.78	8	5
低所得国	0.97	31	28	0.79	12	8	0.66	3	2
低中所得国	1.00	70	68	0.97	53	47	0.93	21	15
高中所得国	1.02	89	93	1.11	69	78	1.07	49	52
高所得国	-	-	-	1.01	89	92	1.07	73	79

（出所：UNESCO 2018）

表 3 : 青年及び成人の地域ごと／所得グループごとの識字率 GPI
(2000 年及び 2016 年)

	青年		成人	
	識字率GPI		識字率GPI	
	2000	2016	2000	2016
全世界	0.93	0.97	0.88	0.92
中央アジア	1.00	1.00	0.99	1.00
東アジア及び東南アジア	0.99	1.00	0.92	0.97
欧州及び北米	-	-	-	-
中南米	1.01	1.00	0.98	0.99
北アフリカ及び西アジア	0.89	0.95	0.74	0.85
大洋州	-	-	-	-
南アジア	0.80	0.94	0.66	0.78
サブサハラ・アフリカ	0.84	0.89	0.71	0.79
低所得国	0.81	0.89	0.69	0.76
低中所得国	0.86	0.95	0.75	0.84
高中所得国	0.99	1.00	0.93	0.97
高所得国	-	-	-	-

(出所 : UNESCO 2018)