

## アフリカ7カ国における初等教育就学児童の読解力の男女間格差に関する統計的考察 教育の質調査のための南アフリカ諸国連合(SACMEQ)の調査結果から

斎藤みを子

(ユネスコ国際教育計画研究所)

(広島大学教育開発国際協力センター客員研究員)

黒田一雄

(広島大学教育開発国際協力センター)

### 1. 研究のねらい

児童は十分な読解力を習得できなければ、数学や理科・社会などの学習においても困難をきたす。文章読解は先進国・発展途上国を問わず、学校教育、特に初等教育において最重要課題の一つである。本小論の目的は、これまでデータのなかったアフリカ7カ国における児童の読解力データを分析することで、同地域における初等教育の男女格差の検証を行なうことである。また、地域間格差、児童の家庭の社会経済状況による格差、都市農村間格差との比較を行なう。

これまでのアフリカ地域以外での研究では多くの国で女子、社会経済的水準の高い家庭の児童の方が、男子、社会経済水準の低い家庭の児童に比較して、一般に高い読解力を有していることが、明らかにされてきた(Elley 1992, 1994; Thorndike, 1973; Wagemaker, Taube, Munck, Kontogiannopoulou-Polydorides & Martin, 1996)。

1973年に15カ国で実施された国際教育達成度評価協会(The International Association for the Evaluation of Educational Achievement 以下、IEA)の

読解力テストでは、テストを受けた10歳の生徒に関しては父親の学歴、14歳と中等教育修了時の生徒に関しては両親の学歴と仕事を併せて調査を行なった。そして、どの年齢グループにおいても、生徒の家庭の社会経済状況が彼らの読解力達成度の最も重要な要因となっていることが明らかとなった(Thorndike, 1973)。

1991年にIEAが再実施した読解力調査では、27カ国中19カ国で、9歳女子の方が、同年齢の男子よりも統計的に有意に高い読解力を示していた(Elley, 1992, 1994)。14歳時では、31カ国中、ポルトガルとジンバブエの2カ国については男子の方が統計的に有意に成績が良いが、11カ国で女子の方が統計的に有意に高い成績であった。Wagemakerら(1996)はElleyとIEAの収集したデータセットを利用して、Elleyの研究と同じような傾向を確認した。同調査からは、都市部と農村部の児童に関して、経済水準の比較的低い7カ国では、農村部の児童のテスト結果は都市部の児童に比べて低いが、他の5カ国テスト結果に農村部・都市部の差はほとんどなく、3カ国では農村部の児童の方が都市部の生徒よりもテストの成績が良いという結果が出た(Elley, 1992)。

このように、IEA の上記 2 回の調査は生徒の読解力における格差の状況に関して、有益な示唆を与えている。しかし、これらの IEA の調査にはアフリカ諸国の初等教育レベルにおけるデータが含まれてこなかった。本小論では「教育の質調査のための南部アフリカ諸国連合 ( The Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality, 以下 SACMEQ )」によって実施された読解力調査の結果を基として、アフリカ諸国において児童がいかなる読解力の格差を抱えているかを、特に性差に焦点を当てながら明らかにし、同地域における政策課題を考察する。

## 2 . データ

SACMEQ の調査は、1991 年に、ユネスコ国際教育計画研究所 ( International Institute for Educational Planning, 以下 IIEP ) の協力の下に、ジンバブエ政府が行なった初等教育就学児童対象読解力調査に開始された ( Murimba, Moyo, Pfukani, Machingaidze & Mtembo, 1994 )。1995 年にはケニア、マラウィ、モーリシャス、ナミビア、ザンビア、タンザニア ( ザンバル島のみ、以下ザンバル ) の教育省が共同し、SACMEQ として最初の教育政策研究プロジェクト、SACMEQ1 が開始された。SACMEQ1 では上記の 7 カ国で読解力の調査を行なったが、1998 年にはボツワナ、レソト、モザンビーク、セイシェル、南アフリカ、スワジランド、タンザニア ( 本土 )、ウガンダも加わり、15 カ国・地域で第 2 回目の調査プロジェクト、SACMEQ2 を開始している。本小論ではこのうち、データ構

築が終了している SACMEQ1 の結果を使用した。調査対象は第 6 学年に在学する児童とした。読解力テストは一定の長さの文章の後にその文章に関する質問が続き、答えを選択肢の中から選ぶ形式とした。文章の構成は IEA 調査に準拠し、説話文 ( Narrative )、説明文 ( Expository )、図説文 ( Documents ) の 3 種類として、生徒の読解能力を総合的に測定できるようにデザインされた。

説話文：説明文は現実世界の事象を記述・説明するために書かれた文章である。説明文は個人の感情を交えない、公式な文体で書かれ、その多くは過去形、または現在形である。説明文では、話としての流れや盛り上がりを重視する説話文とは対称的に、言葉の定義、論理的展開、例示等を重視し、非情緒的な文章の在り方が重視されている。

図説文：図説文は図や表、地図を含んだ文章である。このような文章の読解は初等教育を終えつつあるレベルの生徒にとっては、未だ目新しいことではあるが、同時に、こうした能力の習得は生徒が就労準備としても社会生活を送るための準備としても不可欠である。

## 3 . 調査対象

調査対象となる集団は「その国における公に認可された公立・私立小学校の第 6 学年に在籍する全ての生徒」とした。この際、特殊教育学校に在籍する生徒を対象としなかった。ちなみに、特殊学校の生徒が全生徒の 5% を占めるザンビアを除くと、他の 6 カ国においては、その割合は 1% に満たな

かった。第6学年はほとんどの調査国において小学校の最終学年であるので、生徒は簡単な文章を理解できる能力を有していることが期待されていた。

調査対象校の抽出にあたっては、まずその国の全ての学校の一覧と各学校における第6学年の最新の就学数を調査し、この一覧を基として、就学数によって学校の選出可能性を確立比例抽出法を用いて、過重操作した上で、調査対象校の無作為抽出を行った。標本抽出は、読解力テストの得点が国内での学校差30%、個人差70%と仮定し、95%の信頼水準において、パーセンテージに対して約5%、そして平均値の標準偏差に対しては約0.1の標本誤差になるよう、つまりは400人の生徒の単純無作為抽出と同等の正確さを有するように、デザイ

ンされた。

第2段階のテスト対象生徒の抽出においては、抽出された学校の第6学年に在籍する全ての生徒の中から20人の生徒を無作為抽出した。表1は各国において統計的緻精緻するために必要な学校数と生徒数、及び実際に調査された数である。

マラウィとザンビアにおいては、必要数と実施数が比較的大きく異なっていた。また、生徒数の必要数と実施数での生徒数の違いは、ほとんどの場合、テスト当日の生徒の欠席によるものであった。しかし後に、データ分析の際、IIEP JACK(Ross & Leite, in progress)によって行われた標準誤差の計算により、全ての国が、事前に定められた学校・生徒の抽出の精度を満たしたことが実証された。

表1：統計的緻精緻のために必要な学校数と生徒数、及び実際に調査された数

国名	学校(校)		生徒(人)	
	必要数	実施数	必要数	実施数
ケニア	185	185	3700	3233
マラウィ	155	148	3000	1983
モーリシャス	159	158	3180	2919
ナミビア	160	160	4940	4457
ザンビア	165	157	3300	2558
ザンジバル*	129	128	2580	2286
ジンバブウェ	150	150	3000	2697
合計	1103	1086	23700	20133

\* ザンジバルにおいては第6学年を有する小学校が129校しか存在せず、全ての学校でデータ収集が行われた。

#### 4. 読解力テスト

読解力テストに使用する文章や問題は、SACMEQ 参加各国から集められ、また同

時に IEA の国際読解力テストからも、両調査の比較可能性を保つために、幾題かの問題が取り込まれた(Elley, 1994)。問題文は、SACMEQ 参加各国の研究コーディネ

イターによって吟味され、必要に応じて、修正・加筆された。こうして作成された問題は全ての参加国で、まず少数の学校・生徒で試行され、その結果から最終的なテスト問題が作成された。こうして作成されたテストには 21 の説話文に対する設問、15 の図説文に対する設問の合計 59 の設問が含まれた。表 2 にはそれぞれの文章の種類とテスト全体における KR - 20 信頼係数 (Kuder-Richardson Formula20) を示した。<sup>2</sup>

データの収集は 1995 年の 9 月 10 日に実施された。まず、抽出された学校のある地

方行政区からは地方行政区教育行政官が学校のデータ収集に関する研修を受けた。研修の内容は、学校における生徒の無作為抽出方法、学校長・教師に対する質問表の配布要領、テスト実施の運営方法などである。

このようにして、生徒・教師・学校長から収集されたデータはその国において、教育省の担当者の手によって、データの入力のために特別にプログラムされたソフト (DataEntryManager) を使って、コンピュータに入力され (Schleicher, 1995) パリの IIEP に送付の後、データ内の矛盾がないか等の統計的な検証を受けた。

表 2 SACMEQ 読解力テストの信頼係数

文章題の種類	ケニア (n=3233)	マラウィ (n=1983)	モーリシヤス (n=2919)	ナミビア (n=4457)	ザンビア (n=2558)	ザンジバル (n=2289)	ジンバブウェ (n=2697)
総合							
59 問	0.894	0.729	0.934	0.900	0.854	0.884	0.887
説話文							
21 問	0.784	0.465	0.870	0.804	0.698	0.801	0.769
説明文							
23 問	0.746	0.518	0.819	0.723	0.688	0.726	0.732
図説文							
15 問	0.715	0.514	0.796	0.722	0.635	0.662	0.690

2 平均値は過重処理されていない。

### 5 . SACMEQ 調査に見る男女格差

表 3 は男女別の総合点と、説話文、説明文、図説文の 3 種類の得点の平均点と標本格差、その男女格差、及びその格差の標本誤差を示したものである。

男女格差の欄は女子の方が男子よりも得

点が高い場合は数字が正に、低い場合は数字が負になっている。男女格差の標本誤差は男女それぞれの平均の分散から合計の平方根を計算したものである。男子と女子の平均点の差が 95% で統計的に有意となるためには、その得点差の絶対値がその標本誤差の 2 倍と等しいかそれ以上でなくては

ならない。例えば、ケニアにおける男女の総合点の格差は0.3点であるが、標本誤差0.97の2倍は1.94であり、0.3よりはるかに大きかった。よって、この差は統計的に有意な差ではないといえる。

したがって、総合点を比較してみると、モーリシャスにおいては統計的に有意に女子の得点が高く、マラウィにおいては有意に男子の得点が高いことがわかった。しかし、他の国では男女の格差は統計的に有意ではなく、7カ国を共通しての一定の傾向はないということが明らかとなった。<sup>3</sup>

また、文章の種類別にそれぞれの国内で比較してみると、女子の総合点の優越が確認されたモーリシャスにおいて、図説文においてのみ有意な差が認められなかったことや、男子の総合点の優越が確認されたマラウィにおいて、説話文においてのみ有意な差が認められなかったこと、総合点において男女の有意な差が確認されなかったナミビアとザンビアにおいて、図説文においてのみ男子の統計的に有意な優越が確認されたことなどから、女子は総じて説話文に強く、男子は図説文に強い傾向があったといえる。しかし、やはりここでもはっきりとした男女差は確認されなかった。

表3は実際の平均点を示しているが、男女を分けずに算出した総合点は、それぞれケニア31.5、マラウィ20.7、モーリシャス31.6、ナミビア22.0、ザン

ジバル24.5、ジンバブウェ26.5である。このように非常に低い読解力を男女別に見るために、6年生男女の「非識字率」を比較したのが表4である。ここでは「非識字率」は、4択のこのテストにおいて受験者が適当に答えを選んだとしてもとれるであろう点数、つまり25%を得点できなかった受験者の割合と仮定した。つまり、このテストでは59題の出題があったので、16問よりも少ない正解の場合には、その受験者は「非識字者」として計算された。

表4からはナミビアにおいては約25%の6年生が、マラウィ、ザンビア、ザンジバルにおいては約20%の6年生が男女とも「非識字」に属することがわかった。また、7カ国中ジンバブウェ1カ国のみにおいて、男子の方が女子よりも「非識字」者の割合が統計的に有意に多かった。しかし、この分析においても、男女格差は正負が入り交じっており、またそのほとんどが統計的に有意ではないことから、7カ国を共通した男女格差の傾向は現れなかった、といえる。

<sup>3</sup> この論文のデータの一部とSaito(1998)は同じデータを用いているが、saito(1998)ではザンビアの図説文のみが有意に平均点の男女格差を示しているに過ぎない。これはsaito(1998)で使用した標本誤差を算出するための統計ソフトが、本論文に使用したものに比して欠落値の処理やサブグループ分析の方法等に関して限界があったためである。

表3 SACMEQ7 カ国における6学年生の読解力テスト男女別得点平均(単位:点)

国名	文章題の種類	男子の平均点	標本誤差	女子平均点	標本誤差	男女格差	格差の標本誤差
ケニア	総合	31.6	0.68	31.3	0.69	-0.3	0.97
	説話文	10.9	0.26	10.9	0.29	0.0	0.39
	説明文	12.1	0.28	12.1	0.26	0.0	0.38

アフリカ7カ国における初等教育就学児童の読解力の男女格差に関する統計的考察

	図説文	8.6	0.18	8.2	0.16	-0.4	0.25
マラウィ	総合	21.3	0.33	20.1	0.40	-1.2	0.37
	説話文	7.5	0.12	7.2	0.16	-0.3	0.16
	説明文	8.3	0.15	7.9	0.17	-0.4	0.18
	図説文	5.5	0.11	5.0	0.13	-0.5	0.13
モーリシャス	総合	30.7	0.72	32.5	0.66	1.8	0.70
	説話文	11.7	0.29	12.4	0.27	0.7	0.29
	説明文	10.5	0.27	11.2	0.25	0.7	0.26
	図説文	8.6	0.18	8.8	0.16	0.2	0.17
ナミビア	総合	22.2	0.57	21.7	0.56	-0.5	0.32
	説話文	8.3	0.22	8.2	0.22	-0.1	0.13
	説明文	7.9	0.21	7.9	0.20	0.0	0.14
	図説文	6.0	0.14	5.6	0.16	-0.4	0.10
ザンビア	総合	23.1	0.44	22.3	0.46	-0.8	0.45
	説話文	8.2	0.16	8.1	0.18	-0.1	0.18
	説明文	8.7	0.18	8.6	0.20	-0.1	0.21
	図説文	6.2	0.14	5.6	0.13	-0.6	0.13
ザンジバル	総合	24.5	0.63	24.4	0.62	-0.1	0.61
	説話文	9.9	0.26	10.0	0.31	0.1	0.26
	説明文	8.4	0.23	8.5	0.21	0.1	0.28
	図説文	6.2	0.19	6.0	0.19	-0.2	0.17
ジンバブウェ	総合	26.0	0.50	26.9	0.54	0.9	0.54
	説話文	9.2	0.19	9.6	0.21	0.4	0.21
	説明文	9.6	0.20	10.0	0.21	0.4	0.22
	図説文	7.2	0.13	7.3	0.14	0.1	0.14

\*\*95%の信頼水準で統計的に有意

表4 SACMEQ参加国における「非識字」6年生の男女別割合

国名	男子		女子		格差の	
	非識字率	標本誤差	非識字率	標本誤差	男女格差	標本誤差
ケニア	4.2	1.02	3.1	0.67	1.1	0.92
マラウィ	19.1	1.46	22.5	1.74	-3.4	1.88
モーリシャス	12.1	1.10	9.6	1.04	+2.5	1.29
ナミビア	24.8	1.56	25.7	1.74	-0.9	1.64

ザンビア	19.5	1.58	19.9	1.44	-0.4	1.88
ザンジバル	18.4	2.11	18.7	2.05	-0.3	2.51
ジンバブウェ	15.6	1.37	10.2	1.14	+5.4	1.35

表5 SACMEQ参加国における読解力テスト最高得点地域と最低得点地域の平均点とその格差

国名	文章題の種類	男子平均点	標本誤差	女子平均点	標本誤差	男女格差	格差の標本誤差
ケニア	総合	40.9	1.63	26.5	1.07	14.3**	1.95
	説話文	15.1	0.64	9.3	0.39	5.8**	0.75
	説明文	15.1	0.59	10.3	0.49	4.9**	0.77
	図説文	10.6	0.42	7.0	0.26	3.7**	0.49
マラウイ	総合	23.4	0.86	18.2	0.57	5.2**	1.04
	説話文	8.1	0.24	6.9	0.17	1.2**	0.29
	説明文	9.3	0.45	6.9	0.31	2.3**	0.54
	図説文	6.0	0.25	4.4	0.21	1.6**	0.33
モーリシャス	総合	35.5	1.55	23.1	1.20	12.4**	1.96
	説話文	13.9	0.60	8.7	0.43	5.2**	0.74
	説明文	12.0	0.64	7.8	0.53	4.2**	0.83
	図説文	9.7	0.33	6.6	0.40	3.1**	0.52
ナミビア	総合	30.6	2.12	16.6	0.32	14.0**	2.15
	説話文	11.8	0.80	6.3	0.12	5.4**	0.81
	説明文	10.4	0.77	6.1	0.15	4.3**	0.79
	図説文	8.4	0.57	4.2	0.15	4.2**	0.53
ザンビア	総合	24.5	1.61	20.6	0.95	3.9**	1.87
	説話文	9.0	0.71	7.5	0.36	1.4	0.79
	説明文	9.1	0.56	7.6	0.40	1.5**	0.69
	図説文	6.8	0.46	5.4	0.24	1.0	0.52
ザンジバル	総合	26.5	1.11	20.6	1.29	5.9**	1.70
	説話文	10.6	0.55	8.2	0.44	2.4**	0.70
	説明文	9.1	0.28	7.2	0.55	1.9**	0.61
	図説文	6.8	0.35	5.2	0.41	1.5**	0.54
ジンバブウェ	総合	33.1	1.57	23.9	1.05	9.2**	1.88

	説話文	12.1	0.64	8.3	0.34	3.7**	0.72
	説明文	11.9	0.55	8.9	0.45	3.0**	0.71
	図説文	9.1	0.41	6.7			0.51

表6 SACMEQ参加各国の社会経済状況の「悪い」または「良い」家庭の基準と割合

国名	社会経済状況の悪い家庭		社会経済状況の良い家庭	
	所有数	全体における割合	所有数	全体における割合
ケニア	0-2	10.9%	8-14	15.2%
マラウイ	0-2	17.0%	7-14	15.2%
モーリシャス	0-8	17.5%	13-14	15.8%
ナミビア	0-3	20.2%	10-14	17.2%
ザンビア	0-1	13.0%	9-14	12.8%
ザンジバル	0	12.5%	8-14	14.5%
ジンバブウェ	0-1	16.5%	8-14	15.8%

表7 SACMEQ参加国における社会経済状況の「良い」家庭と「悪い」家庭の児童の読解力テスト平均点とその格差

国名	文章題の種類	社会経済状況の「良い」家庭平均点	標本誤差	社会経済状況の「悪い」家庭平均点	標本誤差	家庭の社会経済状況による格差	格差の標本誤差
ケニア	総合	35.5	1.17	30.1	1.28	5.4**	1.75
	説話文	12.6	0.49	10.4	0.48	2.1**	0.69
	説明文	13.7	0.41	11.7	0.54	2.0**	0.68
	図説文	9.2	0.30	7.9	0.32	1.3**	0.45
マラウイ	総合	23.3	0.91	19.4	0.40	3.9**	0.92
	説話文	8.3	0.36	6.9	0.15	1.4**	0.36
	説明文	9.0	0.37	7.5	0.20	1.4**	0.39
	図説文	6.0	0.24	4.9	0.17	1.1**	0.29
モーリシャス	総合	37.1	1.14	25.4	0.59	11.7**	1.20
	説話文	14.2	0.46	9.6	0.26	4.6**	0.50
	説明文	12.6	0.44	8.9	0.22	3.8**	0.47



	図説文	10.3	0.27	6.9	0.16	3.4**	0.29
ナミビア	総合	32.7	1.78	18.0	0.31	14.7**	0.83
	説話文	12.5	0.68	6.8	0.13	5.8**	0.70
	説明文	11.3	0.66	6.7	0.14	4.5**	0.68
	図説文	8.9	0.27	4.5	0.12	4.4**	0.48
ザンビア	総合	24.4	0.79	19.6	0.70	4.7**	1.02
	説話文	9.0	0.33	7.0	0.27	2.0**	0.41
	説明文	9.0	0.30	7.5	0.31	1.5**	0.42
	図説文	6.3	0.22	5.0	0.21	1.2**	0.29
ザンジバル	総合	26.8	0.95	18.9	0.88	7.9**	1.13
	説話文	10.9	0.40	7.7	0.36	3.2**	0.45
	説明文	9.2	0.33	6.7	0.40	2.5**	0.49
	図説文	6.7	0.33	4.5	0.20	2.1**	0.35
ジンバブウェ	総合	33.5	1.06	22.0	0.80	11.5**	1.32
	説話文	12.3	0.45	7.9	0.23	4.4**	0.50
	説明文	12.1	0.38	8.0	0.39	4.0**	0.54
	図説文	9.1	0.26	6.1	0.23	3.0**	0.34

## 6. SACMEQ 調査における男女格差と他の格差の比較

読解力テストによって明らかになった男女格差の状況と比較するために、他の属性で分類した集団の読解力テストの成績差として地域間格差、児童の家庭の社会経済状況による格差、都市・農村間格差の3つを見ることにする。

### 地域間格差

調査対象国、ケニア、マラウイ、モーリシャス、ナミビア、ザンビア、ザンジバル、ジンバブウェはそれぞれ8, 6, 11, 7, 9, 5, 9の地域にその国土を分けることが出来る。各国において、読解力テストも

最も高い平均点を獲得した地域と最も低い平均点の地域を比較したものが表5である。全てのSACMEQ参加国において、最高得点地域と最低得点地域の間に統計的に有意な差が確認された。統計的に有意というだけでなく、ケニア、モーリシャス、ナミビアなどでは非常に大きな地域間格差が存在することが分かった。SACMEQ参加国において、地域間格差の是正は政策的な優先課題となることがこの分析で、明らかとなった。

### 社会経済状況による格差

生徒の家庭がどのような社会経済状況にあるかを判断するために、この調査ではその生徒に彼らの家にどのようなものがある

かを質問し、その所有物の数を社会経済状況の尺度とした。具体的には 新聞購読、雑誌購読、ラジオ、テレビ、ビデオカセットレコーダー、カセットプレイヤー、電話、冷蔵庫、自動車、オートバイ、自転車、電気、水道、机の14種類のを生徒の家庭が所有しているかを、この読解力テストを受験した生徒に質問した。そして、これらの所有の数を0から14までの点数とし、その家庭の社会経済状況の尺度とした。

予想されたように、SACMEQ参加7カ国の相対的な豊かさは大きく異なっているため、社会経済状況の比較的「悪い」家庭と比較的「良い」家庭をいかに定義するかは、それぞれの国で違えることとした。表6はその基準数とこれに該当する家庭の全体での割合を表している。なお、この基準はそれぞれの国でそれぞれのグループに生徒の10%から20%が該当するように設定した。表7は各国における両極端な社会経済状況のグループの児童の読解力テストにおける平均点とその格差を表している。

表7から、全ての国において、全ての種類の文章で家庭の社会経済状況による生徒の読解力格差が統計的に有意なことがわかる。その格差はナミビア、モーリシャス、ジンバブウェで大きく、マラウイやザンビアでは社会経済状況の最も良い家庭の児童も非常に低い点数しかとれておらず、その

ために格差が比較的小さくなったと考えられる。逆にケニアでは社会経済状況の最も悪い家庭の児童も高い得点をしており、このために格差も比較的小さなものとなっていた。

#### 都市・農村間格差

このSACMEQの調査では調査対象となった学校の校長に対して、その学校が僻地、農村、小都市、大都市のいずれかに位置するかについて、質問した。そして、全ての国において、読解力テストの平均点が、僻地よりも農村、農村よりも小都市、小都市よりも大都市の方が高いことが確認された。表8からは、ザンビアを除いて都市・農村間の格差が統計的に有意なものであることがわかった。ザンビアにおいては都市の児童の得点が非常に低いため、農村との格差がそれほど大きな物になっていなかった。また、最も大きい格差の存在するのはナミビアであり、農村の児童の得点は、先に定めた非識字の基準点を若干上回っているに過ぎない。いずれにしても全てのSACMEQ参加国において、都市の児童が農村の児童に比べて高い得点をしていることが確認された。また、性別と社会経済的地位の間、性別と学校の位置する地域の状況の間には相互作用がないことが、検証された。

表8 SACMEQ 参加国における都市地域と農村地域の平均点とその格差

国名	文章題の種類	都市地域		農村地域		都市農村格差	格差の標本誤差
		平均点	標本誤差	平均点	標本誤差		
ケニア	総合	39.7	1.46	29.8	0.65	9.9**	1.62
	説話文	14.4	0.47	10.2	0.23	4.2**	0.53
	説明文	15.0	0.62	11.6	0.28	3.4**	0.68

	図説文	10.3	0.41	8.0	0.18	2.3**	0.45
マラウイ	総合	25.0	2.05	20.3	0.28	4.7**	2.07
	説話文	9.0	0.75	7.2	0.10	1.8**	0.76
	説明文	9.6	0.92	8.0	0.11	1.6	0.93
	図説文	6.5	0.42	5.1	0.12	1.4**	0.44
モーリシャス	総合	34.2	1.23	29.7	0.60	4.5**	1.36
	説話文	13.0	0.49	11.3	0.25	1.6**	0.54
	説明文	11.7	0.47	10.3	0.23	1.4**	0.52
	図説文	9.5	0.29	8.1	0.14	1.4**	0.32
ナミビア	総合	32.5	1.79	18.3	0.28	14.2**	1.81
	説話文	12.5	0.68	6.8	0.11	5.7**	0.69
	説明文	11.0	0.65	6.9	0.12	4.1**	0.66
	図説文	9.0	0.47	4.7	0.11	4.4**	0.49
ザンビア	総合	24.0	0.83	22.2	0.67	1.8	1.06
	説話文	8.9	0.33	8.0	0.23	0.9**	0.40
	説明文	8.9	0.31	8.5	0.27	0.5	0.41
	図説文	6.1	0.24	5.8	0.21	0.4	0.32
ザンジ ジバル	総合	28.4	0.88	22.9	0.72	5.6**	1.14
	説話文	11.7	0.37	9.3	0.35	2.3**	0.51
	説明文	9.7	0.35	7.9	0.24	1.7**	0.42
	図説文	7.1	0.38	5.6	0.22	1.5**	0.44
ジンバ ブウェ	総合	32.3	1.14	24.4	0.36	8.0**	1.19
	説話文	11.8	0.47	8.5	0.13	3.4**	0.49
	説明文	11.7	0.39	9.2	0.16	2.5**	0.43
	図説文	8.8	0.29	6.7	0.10	2.1**	0.31

\*\*95%の信頼水準で統計的に有意

表9 SACMEQ 参加国における初等教育粗就学率 1985 年、1995 年 (%)

国名	1985 年		1995 年	
	男子	女子	男子	女子
ケニア	102	96	85	85
マラウイ	68	52	142	128
モーリシャス	110	109	107	106
ナミビア	N A	N A	132	134
ザンビア	109	98	92	86
ザンジバル	76	74	68	66

ジンバブウェ	139	132	117	114
--------	-----	-----	-----	-----

出典 World Education Report 1998, UNESCO

表10 SACMEQ 参加国における初等教育純就学率 1985 年、1995 年 (%)

国名	1985 年		1995 年	
	男子	女子	男子	女子
ケニア	N A	N A	N A	N A
マラウイ	46	41	100	100
モーリシャス	100	100	96	96
ナミビア	N A	N A	N A	N A
ザンビア	90	85	76	75
ザンジバル	55	56	47	48
ジンバブウェ	100	100	N A	N A

出典 World Education Report 1998, UNESCO

表11 SACMEQ 参加国における初等教育の内部効率性 (%)

国名	留年率*		進級率**	
	男子	女子	男子	女子
ケニア	N A	N A	N A	N A
マラウイ	17	19	N A	N A
モーリシャス	6	5	99	99
ナミビア	24	21	79	84
ザンビア	3	3	87	80
ザンジバル	3	3	81	86
ジンバブウェ	N A	N A	N A	N A

\*留年率は初等教育全体における昨年度の学年にそのまま留まっている生徒の割合(1995年)

\*\*進級率は小学校入学者のうち5年生に達した生徒の割合(1994年)

出典 World Education Report 1998, UNESCO

### 7. 就学率・内部効率性における男女格差

前節では、SACMEQ調査によって、6学年生読解力の男女格差は確認されなかったが、これとは対称的に、参加国それぞれにおける6学年生読解力の地域間格差、

児童の家庭の社会経済状況による格差、都市・農村間格差がはっきりと確認。この結果からはこうした格差の解消の方が、男女格差に比して、政策の優先課題であることが導かれる。それでは、本当にこれらのアフリカ諸国では初等教育における男女格差

はないといえるのか。次にSACMEQ参加国における就学率や初等教育の内部効率性の指標から、同地域の初等教育における男女格差の有無を検証したい。

表9と表10は1985年と1995年における初等教育の男女別の粗就学率・純就学率を表している。また表11はSACMEQ参加国における初等教育段階の留年率と進級率である。なお、第一次のSACMEQのタンザニアにおける調査では、ザンジバル島のみを対象としているが、これ以降の表ではデータの都合上、タンザニア本土とザンジバル島のタンザニア全土の数字を用いている。

表9、表10からはケニア、タンザニア、ザンビアにおいて未だに初等教育の普遍化を達成していないこと、むしろ1985年からの10年で就学率が下がっていることが目をひく。しかし、一方でマラウイやナミビアのように読解力テストの平均点の低かった国が非常に高い粗就学率となっていることは興味深い。1985年のデータのあるマラウイにおいてはその伸長がいかにも急速なものであったかがうかがえる。100%を越える高い粗就学率は反対にその教育システムの内部効率性の低さをも表す。また表11からも、ナミビアとマラウイの教育における内部効率性の深刻な問題が見てとれる。これらの表とSACMEQ調査の結果を併せて考えると、この2カ国の教育システムが生徒の就学という量的な成果を見ているものの教育の効率性や質という面で問題を抱えているということが明らかになった。

また、本小論の中心課題である男女格差に関しては、これらの7カ国を横断的に一般化できるような男女格差は、初等教育段階においては、就学率においても内部効率

性においても存在しないということが分かった。このことは、SACMEQ調査において6学年生の問題理解力に男女格差が現れなかったことの原因として、6学年に就学する女子は男子に比べて、より選ばれた集団である可能性が高いからである、と説明することが不可能だということを表している。

## 8. 考察及び結語

以上、SACMEQによる第6学年生の読解力の調査と就学率・初等教育の内部効率性の国際比較からアフリカの対象7カ国の初等教育段階において横断的に一般化できるような男女格差は現在存在しないことが明らかになった。

表12、表13はSACMEQ参加国における男女別の中等教育粗就学率と成人非識字率である。初等教育段階で男女格差が確認されなかったこれらの国でも、中等教育段階では未だ5カ国で女子の就学率が男子のそれに比して低かった。SACMEQ調査の結果から6学年における女子の成績が男子とほぼ差がなかったことをあわせて考えると、中等教育段階において、能力のある女子が同程度の能力の男子に比して、就学の機会を与えられていなかったことを意味する。しかし、一方で1985年からの10年で見ると、どの国も男女格差は改善の傾向を示しており、女子の就学率が男子のそれを上回った国も存在した。また表13からは、どの国でも女性の非識字率は男子のほぼ2倍に達しており、成人識字率においては、現在でも大きな男女格差が横断的に存在することが言える。

これらの結果から、現在の学校システム

においては男女の格差は解消しつつあるが、過去においては大きな格差が存在し、それが成人識字率の格差につながっているのだと考えることが出来る。この問題に関してはさらなる実証的研究が必要であるが、この研究から明らかになった初等教育段階における男女格差の不在は、近年の教育における男女格差の是正に関する国際的・国内的努力の一定の結実と言っても良いのであろうか。しかし、一方で参加国の中には教育の量・質の両面で非常に深刻な状況にある国もあることも事実である。つまり、こうして明らかになった初等教育における男女格差の不在は、この地域の児童が決して、量的にも質的にも高いレベルの教育を男女平等に享受していることではなく、男女平等に享受していないことを表すのである。本研究によって明らかになった同地域児童の読解力の一般的な低さ、地域間格差・児童の家庭の社会経済状況による格差・都市農村間格差のそれぞれの大きさを考えると、今後の同地域の教育政策担当者は、初等教育全体の底上げとそこに存在する格差の問題に同時に取り組まなくてはならないことは明白である。

また、例え初等教育段階において男女格差が見られなくても、これらの国々で中等

教育段階においては就学率・成績共に男女格差が生じている。例えばジンバブウェでは、中等教育段階において女子教育全体の就学率が相対的に低い中で就学している女子学生、いわば男子学生よりも選ばれている可能性の高い女子学生が、男子に比して低い平均点しかとれていない(Wagemaker, H. et al., 1996, Muribia, S. et al., 1994)。これは、女子の潜在能力の伸長が妨げられる学習環境の問題が中等教育段階において生じているということであり、その原因についてのさらなる検証が必要となる。また、Muribiaはテストが男子に偏向した内容で設問されているのではないかという仮説も提示している。この点も今後の研究課題となる。

日本のアフリカにおける基礎教育への援助は、未だ草創期にあるが、現在急激に拡大している。本研究により明らかになったように、アフリカ諸国の初等教育には深刻な国内における地域間格差・児童の社会経済状況による格差が存在する。日本のアフリカ基礎教育援助への取り組みがこうした現実を把握し、その実践に反映させることにより、その発展のため、最大限の貢献を今後果たして行くことを願って、この小論の結語としたい。

表12 SACMEQ 参加国における中等教育粗就学率 1985年、1995年(%)

国名	1985年		1995年	
	男子	女子	男子	女子
ケニア	26	16	26	22
マラウイ	6	3	7	4
モーリシャス	51	46	60	64
ナミビア	NA	NA	57	67

ザンビア	25	14	34	21
ザンジバル	4	2	6	5
ジンバブウェ	50	33	49	39

出典 World Education Report 1998, UNESCO

表 13 男女別成人非識字率 1995 年 (%)

国名	男性の成人非識字率	女性の成人非識字率
ケニア	13.7	30.0
マラウイ	28.1	58.2
モーリシャス	12.9	21.2
ナミビア	N A	N A
ザンビア	14.4	28.7
ザンジバル	20.6	43.2
ジンバブウェ	9.6	20.1

出典 World Education Report 1998, UNESCO

### 謝辞

本論の執筆にあたってデータの使用を許諾された「教育の質調査のための南部アフリカ諸国連合 (SACMEQ)」、その財政的支援をされたオランダ政府に深く感謝いたします。また、黒田のユネスコ国際教育計画研究所滞在は同研究所の関係各位の暖かいご協力と文部省科学研究費 奨励研究 (A)「発展途上国における女子教育の社会経済的影響とその振興に関する統計的実証研究」によって可能となりました。あわせて、お礼申し上げます。本論分の執筆過程ではNeville Potlethwaite教授とKenneth Ross博士から大変有益なコメントをいただきました。末尾ながら、この場を借りまして、深く感謝申し上げます。

### 参考文献

- Elley, W. B.(1992). How in the world do students read? The Hague: International Association for the Educational Achievement.
- Elley, W.B.(Ed.).(1994). The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two systems. Oxford: Pergamon.
- Murimbia, S., Moyo, G., Pfukani, P., Machingaidze, T., & Mtembo, R. (Eds.). (1994). The analysis of educational research data for policy development: An example from Zimbabwe. Paris: UNESCO/IIEP.
- Ross, K. N. & Leite, S. (in progress). IIEP JACK Manual. Paris: UNESCO/IIEP.
- Saito, M.(1998a). Gender vs. socio-economic status and school location differences in

- Grade 6 reading literacy in five African countries. *Studies in educational evaluation*, 24(3), 249-261.
- Saito, M. (1998b). The impact of gender, social background, and school location on reading levels in Southern Africa. *IIEP Newsletter* 16(4). Paris: UNESCO/IIEP.
- Schleicher, A. (1995). *DataEntryManager (DEA): User's guide version 4.1.0(IIEP version)*. Paris: UNESCO/IIEP.
- Thorndike, R.L. (1973). *Reading comprehension education in fifteen countries: International studies in evaluation III*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Wagemaker, H., Taube, K., Munck, I., Kontogiannpoulou-Polydorides, G., & Martin, M. (1996). *Are girls better readers?: Gender differences in reading literacy in 32 countries*. Amsterdam: International Association for Evaluation of Educational Achievement.
- UNESCO. (1998). *World Education Report 1998* Paris: UNESCO.



**Gender Differences in Grade 6 Reading Literacy in Seven African Countries: Results from the Initial Project of Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ)**

Mioko SAITO

(UNESCO International Institute for Educational Planning,  
CICE Visiting Research Fellow)

Kazuo KURODA

(CICE, Hiroshima University)

The Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ) is a network of 15 Ministries of Education (and Culture) in Sub-saharan Africa that undertakes educational policy research focused on providing information that will lead to improved decision-making with respect to planning the quality of education. The initial SACMEQ project involved a major data covering some 20,000 pupils, 3,000 teachers, and 1,000 school heads in 1,000 primary schools from seven countries in Southern Africa sub-region. This data collection provided detailed information about the condition of schooling and literacy levels of pupils in primary schools.

Detailed analysis of the SACMEQ data have been carried out in order to examine gender differences in pupil literacy levels across five SACMEQ countries (Mauritius, Namibia, Zambia, Zanzibar, and Zimbabwe). The results of these analyses have been reported in an article by Saito(1998). This article supplements the Saito report by adding results from Kenya and Malawi.

The article concludes that: (a) gender differences in reading literacy at the upper level of primary school are not significant in most countries in the sub-region; and (b) other differences in reading literacy for pupils from different socio-economic backgrounds and different school locations are significant in all seven countries.

The paper further argues that, given the similarity in boys and girls literacy levels at the end of primary school, the participation by girls in secondary school suggests that a vast pool of talent is being wasted. Some suggestions have also been advanced to explain the lower participation by girls in secondary school. These suggestion cover issues that deserve further research attention.