

サブサハラアフリカにおけるジェンダーと基礎教育 —ジェンダー・パリティからジェンダー平等へ—

Gender and Basic Education in Sub-Saharan Africa: From Gender Parity to Gender Equality

西村 幹子 NISHIMURA, Mikiko

● 国際基督教大学
International Christian University



Keywords

サブサハラアフリカ, 基礎教育, ジェンダー, ウガンダ, 初等教育
Sub-Saharan Africa, basic education, gender, Uganda, primary education

ABSTRACT

サブサハラアフリカにおいては社会・文化的な価値観や慣行と貧困がジェンダーと教育に複雑に影響している。国際目標で掲げられている初等教育の完全普及は、男女間の就学状況などの量的な差を測るジェンダー・パリティを主要な指標としてモニタリングされているが、男女が社会の中でどのように位置づけられ、学校内外でいかに制約を受けているかに注目しなければ、国際目標は各社会において具体的な意味を持つことが難しい。ウガンダはジェンダー・パリティを達成しているが、女子の継続的な就学や学習過程は様々な社会経済文化的要因に規定されている。また、教員、生徒、親、社会の様々な構成員が持つジェンダー観は、家庭と学校における役割分担を介して、男女の学習過程や学力に影響している。真にジェンダー平等な教育の実現のためには、外部や上位からの政策としてではなく、各社会においてジェンダー平等の意味が問われなければならない。

Cultural values, practices, and poverty have a complex effect on gender and education in sub-Saharan Africa. Cultural practices such as early marriage and various cultural values and domestic labor, placed on girls, inhibit them from continuing schooling and excelling in school. While gender parity is used to monitor gender-related goals such as universal primary education, such goals are likely to remain elusive unless one considers how men and women are situated in society, with constraints within and outside schools. Whereas Uganda has achieved gender parity in primary enrollment, gender equality is yet to be achieved in the learning environment, processes, and outcomes. A quantitative analysis employing large-scale panel data

shows that the socio-economic factors have more influence on completion, repetition, and dropout of girls than on those of boys. Gender perceptions held by teachers, pupils, parents, and various members of the society have an impact on learning processes and achievement through gender roles at home and in school. These values and practices further intensify stereotypes among teachers and pupils concerning the alleged lower intelligence of girls and women. There has also been a theoretical debate on the appropriateness of the application of Western feminist theories to Africa and the necessity to contextualize gender and education issues. While many projects and programs have been implemented to address gender issues in education exerting an external or top-down policy influence, gender equality in education will only become genuine and meaningful when each society seeks its essential meaning.

1. はじめに

すべての人は等しく教育を受ける権利があるとの議論は、18世紀の欧州において市民革命が進捗する中で、国家は国民に対して教育の機会を均等に保障すべきであるという「公教育」の思想とともに広まった。この考え方は、世界人権宣言（1948年）、児童の権利に関する宣言（1959年）、子どもの権利条約（1989年）等、国際的にも共有されてきた。しかし、男女間においてこうした権利が平等に与えられているかという観点からの批判的議論が広く注目を集め出したのは、1970年代からである¹（Diaw, 2005）。

1990年以降になると、国際援助の成果重視の流れを汲み、明確な時限と数値目標つきの国際目標が掲げられることが一般的となった。1990年の「万人の教育（Education for All: EFA）」世界会議においては2000年までに初等教育のアクセスおよび修了の完全達成および（特に女性の）非識字率の半減を達成することが掲げられ²、数値目標として男女間格差を量的に示すジェンダー・パリティが使用されている³。これらは2000年に達成することができず、2015年までに達成すべき国際目標としてミレニアム開発目標（Millennium Development Goals: MDGs）やEFAのダカール行動枠組みに継承されている。

しかし、ジェンダー・パリティは、男女別の教育へのアクセスを把握する上では有用であるが、男女間で等しく教育を受ける権利が享受されているか、という「ジェンダー平等」を示すものではない。

ジェンダー平等は教育へのアクセス、あるいは参加する権利とともに、社会経済的生活において教育から便益を受ける権利をも含む（UNESCO, 2005）。したがって、ジェンダーに配慮した教育環境、教育過程、学習達成度、就職やその他の社会生活における教育からの便益についても男女間で平等な機会が与えられているかを考察する必要がある。

本稿では、上記のような問題意識の下、前述の国際目標達成が最も危ぶまれるアフリカ地域におけるジェンダーと教育開発の課題を取り上げる。特に、基礎教育レベルにおいてジェンダー平等を達成しようとする動きとそれを阻む社会的制約を明らかにすることを目的とする。まず、次節では、ジェンダーと教育開発をめぐる理論的アプローチを概観し、それらがアフリカ地域の分析において持つ意味を検討する。第3節では、アフリカ地域のジェンダーと教育の現状を概観し、第4節で事例として、初等教育就学率においてジェンダー・パリティを既に達成しているウガンダのジェンダーの課題を分析する。最後に第5節で結論を述べる。

2. ジェンダーと教育開発をめぐる理論的アプローチ

ジェンダーとは、それぞれの性別（男女）のグループに対して与えられた役割を通して社会的に構成された男女の関係性を指す（Diaw, 2005）。社会的な関係性と男女の役割は時代や文化によ

て異なるため、歴史的、文化的、イデオロギー的、政治的な影響を受ける。他方、前述の国際目標に基づいた教育政策は、教育へのアクセスにおける男女間格差の是正に主眼を置く傾向があり、そのような格差を生み出す構造的な原因や教育制度内のジェンダー格差を強化するメカニズムについては、あまり注目することがない。

一般に、1970年代半ばから国際機関やNGOなどで採られてきた「開発における女性 (Women in Development: WID)」アプローチ (以下、WIDアプローチ) は、既存の開発計画や国家政策に女性の視点、経験、ニーズが反映されてこなかったために、女性は (特に非西欧諸国において) 不利な立場に置かれてきたと主張する (Boserup, 1970; Tinker & Bramsen, 1976)。そして、女性の公教育へのアクセスの不足が、社会の中で女性を不利な立場に立たせる理由の一つであるとし、女性への公教育の普及が女性の公的な経済活動への参加と社会的地位の向上に繋がるとした (Rathgeber, 1989)。教育は家庭に良いケア、健康、収入をもたらし、ひいては国の経済発展を促すという近代化論、人的資本論、西欧の自由主義フェミニズム等の流れを汲む理論である。

しかし、WIDアプローチは、ジェンダー不平等が発生する構造的な原因や過程については必ずしも問題視せず、あくまで既存の構造の中で女性の活動領域を広げることに集中していた。こうした弱点は、WIDアプローチによるプロジェクトやキャンペーンの結果、多くの途上国で主だった改善が見られない中で、厳しい批判を受けることになる (Goetz, 1998; Stromquist, 1998)。批判論者の多くは、ジェンダーの構造的な側面を見ずに女子の学校教育へのアクセスだけを促進することの限界を指摘し、ジェンダー不平等に隠された政治的、イデオロギー的な側面に注目する必要性を訴えた。このアプローチは「ジェンダーと開発 (Gender and Development: GAD)」アプローチと呼ばれた。例えば、教育のジェンダー・パリティを達成している西欧諸国においても、女性の社会的地位は低く、政治的な権力が弱いことや、アフリカ諸国を含む多くの国々では、学校自体が女子に

従属的になるように教え、既存の男性優位のジェンダー関係を再生産する手段になっている点が指摘された (Stromquist, 1990; Leach, 1998; Longwe, 1998)。

また、ポストモダニズムの観点から、階層、地域、文化など様々な要因がジェンダー関係に影響することに関し、女性の間での文化的な多様性について指摘する声もある。例えば、アフリカにおいては、ジェンダーに植民地化や新植民主義などが関わり、抑圧の構造がより複雑であるとの指摘や、アフリカでは女性の自立が必ずしも個人の自由やアイデンティティに依らず、文化的により妥当な公共への参加の仕方があるため、西欧のジェンダー観とのギャップがあるとの指摘がある (Mikell, 1997; Okeke, 1996)。さらに、伝統社会においてジェンダーという概念に馴染みがないことに加え、公教育制度自体がそもそも「異国」のものであり、アフリカ社会に根付いた文化や伝統的な価値観と相反することも多いことに言及され、アフリカの女性は二つの価値基準の矛盾を抱えながら生きているとも指摘されている (Okeke-Ihejirika, 2005)。

こうしたジェンダーと教育開発をめぐる論点は、どれも教育や識字を通してジェンダー関係や経済における従属性を見直す契機を与え得ることに関しては合意していると言ってよい。しかし、ジェンダーの定義やそのあり方に関する文化的配慮に欠けている点が問題視されている。ジェンダー・パリティだけを達成しようとするアプローチは、こうした議論の余地を閉ざすことになりかねず、教育における真に有効なジェンダー政策を見過ごす危険性を孕んでいると言える。

3. サブサハラアフリカの現状

3.1 地域レベルのデータにみるアフリカの現状

国連によると、1999年から2008年の10年間に、アフリカ地域の初等教育レベルの純就学率は58%から76% (男子78%, 女子74%) に上昇したが、2008年時点で学校に行っていない子ども約69百万人のうち、46%がアフリカの子どもた

表1 サブサハラアフリカ地域の主要基礎教育統計（重み付け平均値）

教育指標	サブサハラアフリカ地域		途上国全体	
	男性	女性	男性	女性
成人識字率（15歳以上） （2005～2008年）	71%	53%	85%	73%
就学前教育総就学率 （2008年）	17%	17%	44%	43%
初等教育純就学率 （2008年）	78%	74%	88%	86%
初等教育の最終学年到達率 （2007年）	69%	72%	82%	84%
中等教育総就学率 （2008年）	45%	36%	78%	74%
予測通学年数 （2008年）	9.0年	7.6年	10.7年	10.0年

出所：UNESCO(2010)より筆者作成。

ちである（United Nations, 2010）。また、最終学年まで到達する確率は依然として低く、男女ともに約3割は小学校に入学しても途中で退学してしまう（表1参照）。中等教育の総就学率⁴は男子45%、女子36%で初等レベルよりも男女間格差が拡大する。中等教育以降においては、1999年以降、就学率の男女間格差は拡大傾向にある⁵（United Nations, 2010）。

アフリカ地域における非農業セクターの賃金労働者の女性の割合は、上昇傾向にあるものの、2008年時点で32.4%に留まっており、管理職や上級の職位に就く女性の割合は29%である（ibid）。政治参加については、一院制あるいは二院制の下院における国会議員の数に占める女性の割合は2000年の9%から2010年に18%と倍増したが、地域内格差もある（ibid）。ジェンダーと教育に関連するMDGsの達成は極めて難しい状況である。

学力に関しては、アフリカ地域全体で2つの国際学力調査が行われている。一つは、東南部アフリカ諸国を対象とするSACMEQ（Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Educational Quality）、もう一つは仏語圏アフリカで行われているPASEC（Programme de analyse des

systemes éducatifs de la CONFEMEN: PASEC）である。前者は小学6年生を対象に読解（英語）と数学、後者は小学2年生と5年生を対象に読解（仏語）と数学をテストしている。これらの学力調査において、ジェンダーと学力の関係に顕著な傾向がみられる。SACMEQの2000年と2007年のテスト結果を見ると、学力における男女間格差のパターンがすべての国において一貫している。セيشェル、モーリシャス、ボツワナ、南アフリカでは、読解の得点において両年ともに女子が男子を上回っているのに対し、タンザニア、ケニア、マラウイ、モザンビークは、両年ともに数学の得点において男子が女子を上回っている（Saito, 2010）。2004～2009年に行われたPASECでは、小学2年の時点では学力に有意な男女間格差は見られないものの、小学5年になると11か国中、7か国で数学の平均得点において男子の方が女子よりも高い（FAWE, 2011）。こうした学力傾向は、各国の社会経済文化的なジェンダーの文脈に影響されるとみることができる。

3.2 アフリカにおけるジェンダーと基礎教育の課題

上記のような男女間格差の社会的な要因は複雑

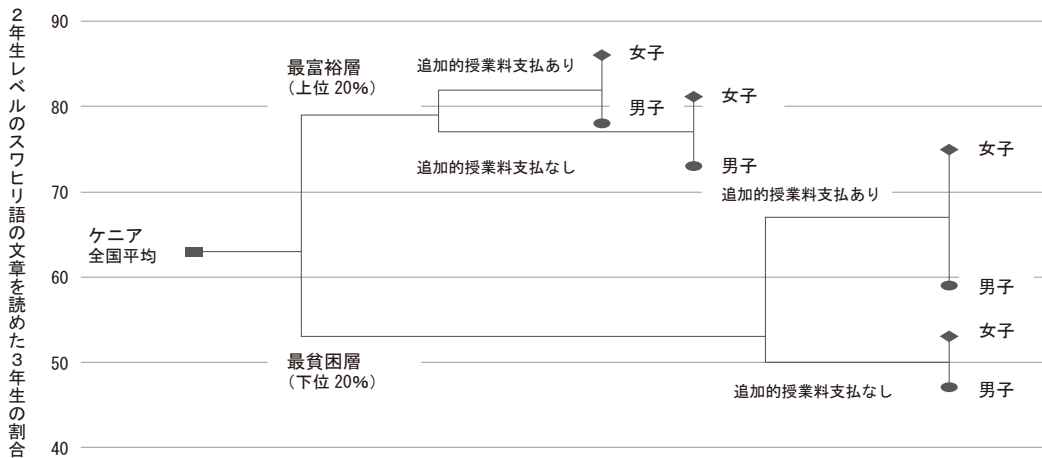


図1 学力調査結果における貧困とジェンダーの入り組んだ関係（ケニアのケース）

注：本データは、Uwezo Kenyaによる2009年の学力調査結果を加工したものである。
出所：UNICEF（2011）より筆者作成。

である。例えば、ケニアの学力調査結果の詳細な分析を見ると、ジェンダーと家庭の経済力や教育投資が入り組んで学力を形成していることが分かる。図1に示す通り、スワヒリ語の読解において総じて女子が男子を上回る学力を示しているが、貧困家庭の女子の学力は富裕層の男子よりも劣っている。また、同じ経済レベルの家庭であっても、追加的な授業料⁶を支払っている場合には男女ともにより学力が高い。

アフリカの場合には、特に貧困が社会の諸問題と密接に関連している。貧困とジェンダー関係は、図2のように相互に関係しながら教育へのアクセス、過程、結果に影響していると言える。まず、貧困が家庭と国家の両レベルにおいて学習環境を整えることを困難にしている。家庭の側から見れば、たとえ授業料が無償となっても、学校に行くための制服、文具等を含む直接費用は家計負担となる。また、貧しい家庭において子どもは重要な労働力と見なされ、家庭内外の労働を含む機会費用が就学機会に影響を及ぼす。特に近年、HIV/AIDS等の影響による孤児が学習機会においてより不利な立場に立たされている（Colclough, Al-Samarrai, Rose & Tembon, 2003）。

政府も財政難から学校や教室を十分に供給でき

ない。インフラだけでなく、教員の低いモチベーションや病気による欠勤なども問題視されている（Bennel & Akyeampong, 2007）。また、多くのアフリカ諸国では無償化政策の導入以降、教員一人当たりの生徒数が数十から百を超える場合も少なくなく、学習環境はより一層厳しくなっている。こうした環境の下、学校に行けたとしても、基礎的な学力水準に達成していない生徒も多い（Hungu, Makuwa, Ross, Saito, Dolata, Cappelle, Paviot & Vellien, 2010）⁷。

貧困を背景にした貧しい学習環境に加え、それぞれの国・文化におけるジェンダー関係が家庭、学校、職場、社会に浸透し、様々な形で男女の学習機会や過程に影響を及ぼす。家庭においては、性別役割分業があり、家事負担の多い女子の機会費用が高い傾向にある。また、学校のカリキュラムが、社会において女子や女性に求められる家事などの能力と関連性が少ないことから、社会規範や慣行との乖離を恐れて女子を就学させないケースや、学校のカリキュラムが農村部の生活と程遠く、卒業後の就職の目途もないことから男子を退学させるケースもある（Colclough, et al, 2003）。学校では、掃除や水汲み、教員の身の回りの世話を女子に要求したり、教員が授業中に男子（また

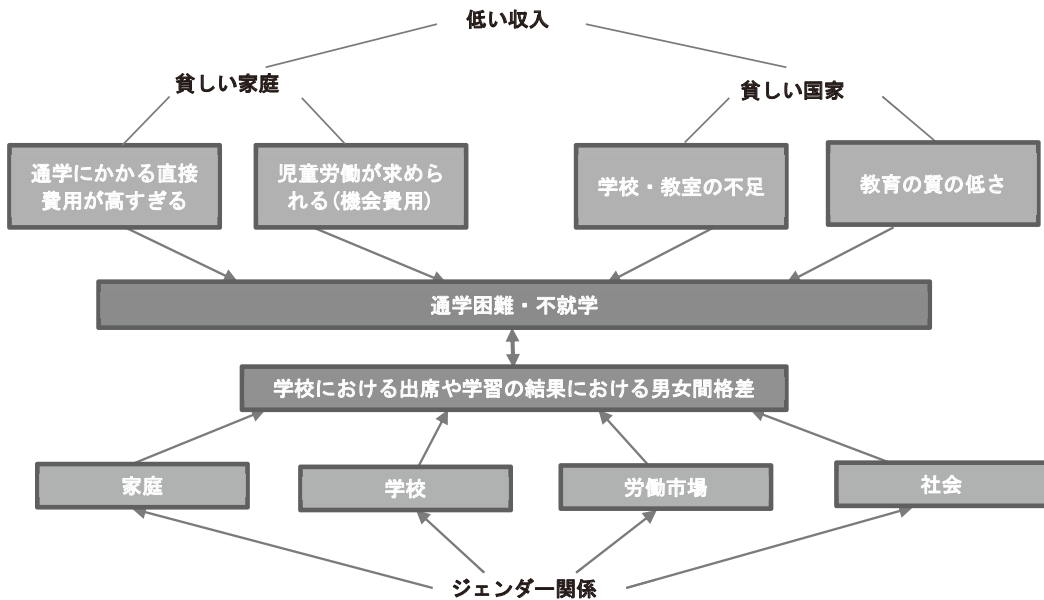


図2 貧困、ジェンダー、通学の関係

出所：Colclough, C. Al-Samarrai, S. and Tembon, M.(2003), p.23を基に筆者作成。

は女子)の発言を多く促すなどの教員のバイアスがある (Stromquist, 2007)。また、学校内の教員や生徒による(主に女子に対する)セクシュアルハラスメントも問題化している。

社会におけるジェンダー関係としては、早婚や様々な伝統的な儀式、児童労働、妊娠をめぐる社会の考え方が挙げられる。アフリカ諸国には、女子にとっては就学よりも早婚が奨励されている地域がある (Colclough, et al, 2003; Tuwor & Sossou, 2008)。また、割礼儀式が学期中に行われ、欠席や退学の誘因になっている (ibid)。妊娠が女子の退学の主要な理由となっている国も多く、たとえ法的に復学が認められていたとしても親や社会がそれを許容するケースは稀である (ibid)。金品と引き換えに迫られる性交渉、結婚時に男性が妻となる女性の実家に支払う婚資目当ての早婚など、早婚や妊娠の背景には貧困が存在している。労働市場においては、フォーマルセクターにおける高い失業率を背景に、卒業後の就職の見通しが立たないことで、就学に無関心になる親が多い。

特に、中等教育課程への進学の見込みがない場合、初等教育レベルにおいてこの傾向が強い (ibid)。また、西アフリカでは、女子が低賃金労働者として家事労働に従事したり、そのために誘拐される事例もある (Tuwor & Sossou, 2008)。

次節では、上記を踏まえ、ウガンダの初等教育を事例に更に詳細に教育とジェンダーの課題について分析する。

4. ウガンダの初等教育の事例

4.1 初等教育無償化と就学・留年・退学における男女別傾向

ウガンダにおいて初等教育の重要性が公に指摘されたのは、1962年の独立時点に遡る。しかし、独立以来、内紛やクーデターが続き、教育普及はスローガン以上に発展することはなく、1990年代前半には学齢児童の約65%しか就学していない状況であった。

「万人のための教育」世界会議が開催された翌

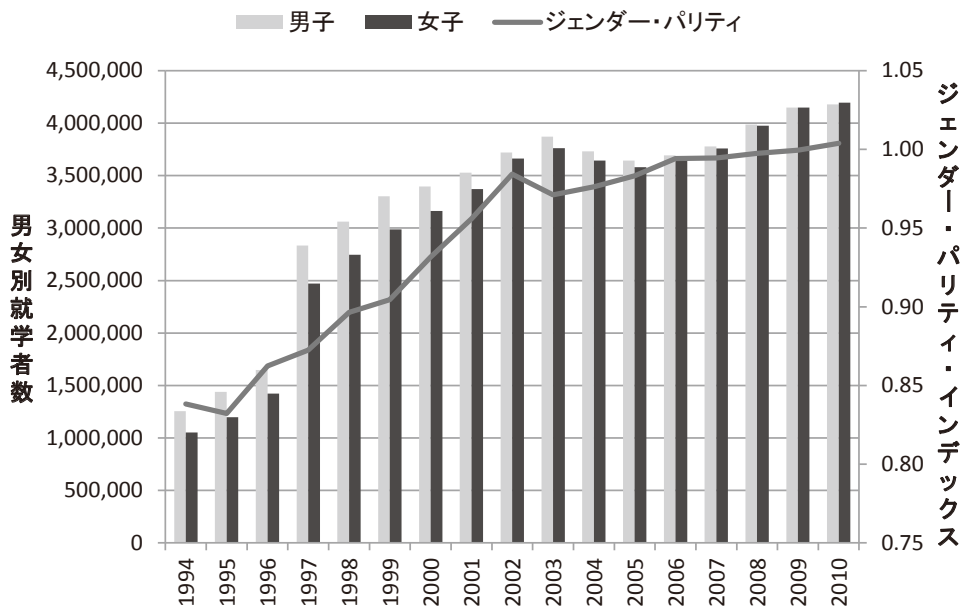


図3 ウガンダにおける男女別就学状況とジェンダー・パリティ
出所：ウガンダ教育省教育統計より筆者作成。

年の1991年、ウガンダ政府は20年以上も続いた教育政策の軽視を改め、初等教育の機会の拡大と質の向上に関する具体的な方策を採り始めた。1990年代半ばには、折しも大統領選挙が行われた民主化の過渡期でもあった。現在に至るムセベニ大統領は1996年の大統領選挙で初等教育の無償化を選挙公約とし、当選した直後の1997年1月より無償化政策（ウガンダではUniversal Primary Education Policy: UPE政策と呼ばれる）を開始した。

同政策の効果は、急激な就学者数の増加によって如実に現れた。1996年には約280万人であった初等教育生徒数は、UPE政策が導入された1997年1月には540万人に急増した。この結果、純就学率は約91%となった。図3に見るとおり、就学人口はその後も上昇し、ウガンダにおいては初等教育就学者数のジェンダー・パリティは達成されている。

しかし、先述したとおり、就学におけるジェンダー・パリティは必ずしも学習過程や学習達成度

における平等を意味しない。筆者らは、2004年と2007年にウガンダの農村部で収集された世帯のパネルデータを用いて、1,827名の子どもの追跡調査を行い、留年や退学の現状とそれらを規定する要因を男女別に分析した（西村 2006; Nishimura, Yamano & Sasaoka, 2008）。その結果、UPE政策の効果は男女に異なった影響を及ぼしていることが判明した。まず、UPE政策は貧困層の女子の初等教育へのアクセス改善に最も大きな影響を及ぼしているが、女子の修了率は男子よりも多くの社会的・経済的要因に規定されていることが分かった。例えば、一人当たり家計支出や母親の教育年数は男子の修了率には影響しないが、女子には影響している。

また、留年と退学の傾向にも男女間で大きな差が見られる。図4に示す通り全学年を通して男女ともに留年率は非常に高いが、男子は留年しながらも卒業しようとする傾向があるのに対し、女子は留年を繰り返して一定の年齢に至ると退学のプレッシャーにさらされることが示唆された。男子

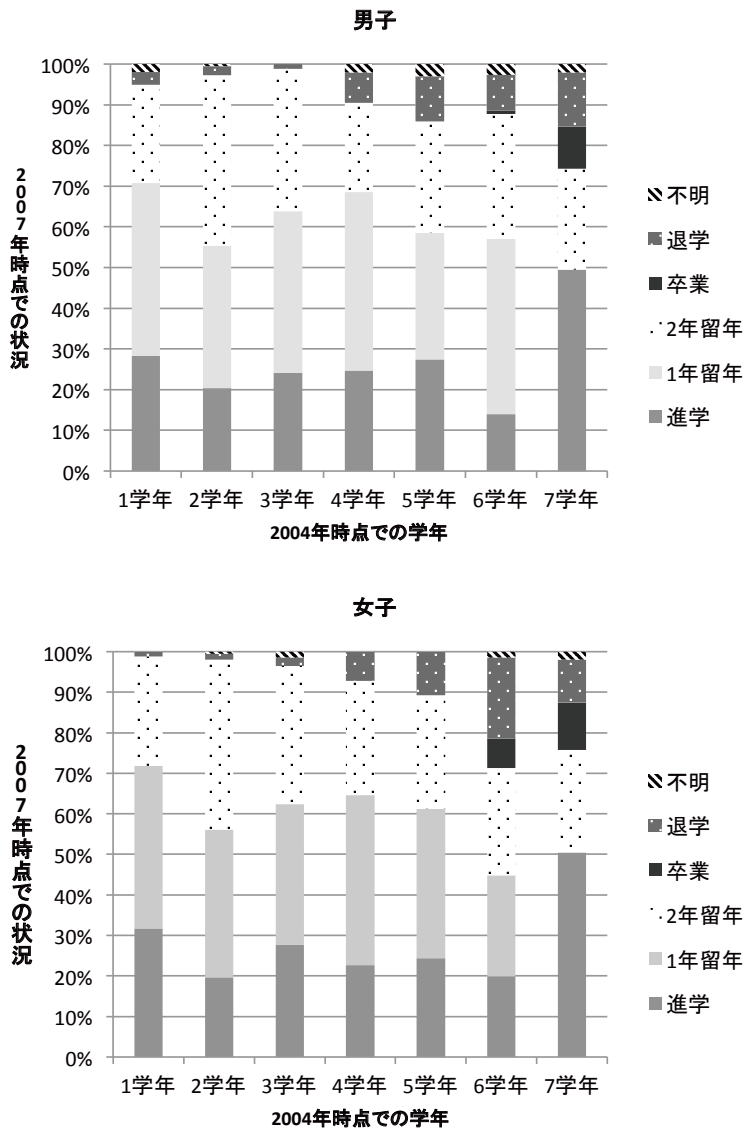


図4 ウガンダにおける2003～2005年の男女別進学、留年、退学の動向
 注：7学年の進学は中学校への進学を指し、1年留年した後に中学校へ進学した生徒を含む。
 出所：西村（2006），p.108より筆者作成。

の退学は年齢と母親の教育年数⁸にのみ影響されているのに対し、女子の退学は6～18歳の兄弟姉妹の数が多いことや家財の所有が少ないことにも影響されている。つまり、世帯が財政的に困窮した場合、また兄弟姉妹が多い場合には、女子よりも男子を優先的に就学させる可能性が高い。

アクセスを一時点の就学と捉えれば、確かにUPE政策は貧困層女子に他の子どもたちと同様な初等教育への「平等な」アクセスを保障したかもしれない。しかし、アクセスを継続的な就学と捉えた場合、必ずしも貧困層女子が平等なアクセスを保障されていないのである。この意味でも、

表2 ウガンダにおける初等教育レベルの生徒、退学した児童、教員の知性とジェンダーに関する認識

知性に関する考え方	生徒		退学した児童		教員	
	男子	女子	男子	女子	男性	女性
男子の方が高い (%)	360 (59.1)	232 (39.3)	132 (56.9)	66 (44.0)	59 (38.3)	56 (42.7)
女子の方が高い (%)	86 (14.1)	168 (28.4)	22 (9.5)	27 (18.0)	24 (15.6)	28 (21.4)
同等である (%)	151 (24.8)	172 (29.1)	70 (30.2)	48 (32.0)	71 (46.1)	47 (35.9)
分からない (%)	12 (2.0)	19 (3.2)	8 (3.4)	9 (6.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
合計 (%)	609 (100.0)	591 (100.0)	232 (100.0)	150 (100.0)	154 (100.0)	131 (100.0)

出所：Tumushabe, et al. (1999), p.78 および p.104 より筆者作成。

ジェンダー関係が社会経済的格差と相まって結果の不平等を引き起こしていると考えられる。

4.2 学力とジェンダー

ウガンダ政府は、1996年より小学3年と6年の生徒に対して読解と数学の全国学力調査を行っている。2010年の学力状況を見ると、求められる達成度を満たした生徒の割合は、すべてのテストで男子が女子を上回っている⁹が、その格差は縮小傾向にあると報告されている (UNEB, 2010)。確かに、英語では殆ど差が見られず、2009年までは10ポイント以上あった小学6年の数学における差も、2010年現在では5.8ポイントとなっている。また、2007年のSACMEQ IIIの結果を見ても、基礎的レベルに達しないレベル1および2に該当する生徒の割合は、読解で男子19.2%、女子21.5%、数学で男子36.5%、女子40.9%であり、男女間格差の傾向については政府の調査結果とほぼ一致している。

学力間格差にはジェンダー関係が様々な形で影響している。1998～1999年に4県の小学4年および6年の生徒1,200名と小学校退学者384名を対象に行われた調査によれば、学力に影響を及ぼす主な要因として、貧困を背景とする女子の家庭内労働、教員や生徒自身の学力に関わるジェンダー

観、そしてジェンダー観に基づいた学校運営のあり方が挙げられている (Tumushabe, Barasa, Mhanguzi & Otim-Nape, 1999)。第一に、女子の家庭内労働は学校に行っている生徒の場合で一日平均1時間半以上、退学した児童の場合には4時間半に及び、それぞれ男子の3倍以上である (ibid, p.73)。家庭内労働は小学4年の女子の英語と小学6年の女子の数学に統計的に有意な負の影響を及ぼしており、留年も引き起こしている (ibid, p.92)。第二に、大多数の教員と生徒/児童が自身の性別に依らず、ともに男子を女子よりも知性が高いと考えている¹⁰ (表2参照)。このような認識は教員と生徒双方の学習過程や成果に影響を及ぼしている可能性が高い。

最後に、学校において男女に与えられる役割がウガンダ社会におけるジェンダー観を色濃く反映しているだけでなく、女子の学習を阻害するように機能している。例えば、表3に示す通り、教員は学習に直接関係のない用事を授業時間中に女子生徒に多く指示している。このような環境では、セクシャルハラスメントも起きやすい (Tumushabe, et al., 1999; Mirembe & Davies, 2010)。また、教員の担任配置については、女性教員の数が少ない¹¹ことに加え、教員の資格や経験年数に関わりなく、低学年ほど女性教員が多く、高学年になるほど、また管理職ほど男性教員が多い¹² (Col-

表3 ウガンダにおいて授業時間中に行っている男女別役割分担の状況

教員に指示される役割	役割を担っている割合（複数回答式）	
	男子（609人）中の割合（%）	女子（591人）中の割合（%）
校庭の整備・水やり	45.2	51.9
教員の使い走り	25.9	34.2
ベビーシッター	5.1	12.7
水汲み	70.1	82.7
薪拾い	57.0	54.1
鍋、皿、コップなどの洗浄	12.2	34.2
調理	9.2	44.8
校長／教員室の掃除	48.6	72.4
教室の掃除	90.0	89.5
トイレ掃除	82.6	83.4

出所：Tumushabe, et al. (1999), p.112より筆者作成。

clough, et al., 2003)。女子の欠席や退学を引き起こす要因の一つとして指摘される初潮を迎える高学年において、女子生徒の相談に応じ、学校環境の改善を指摘できる女性教員が身近に存在しないことは学校運営上も問題である（Tumushabe, et al., 1999; Colclough, et al., 2003; FAWE, 2011）。このようにジェンダー関係と学校教育は密接に関連しており、男女の学力に少なからず影響している。

4.3 ウガンダにおけるジェンダー関係と政策的取り組み

ウガンダには社会文化的にジェンダーを規定する規範や慣習がある。例えば、文化的に社会の指導者となる王国の王、酋長、クラン（一族）の指導者はすべて男性である（Muganbe Mpiima, 2008）。婚姻は全ての男女が行うべきものとされ、婚姻の際には男性側から女性の実家に婚資が支払われ、女性が家の資産の一部と見なされる慣習がある（ibid）。さらに、実際にあまり広く行われてはいないが、夫が亡くなると、夫の親戚によって妻が娶られる慣習行為もある。労働市場では、約9割の女性が賃金のない家業従事者であり、現行の憲法の下でも女性の財産所有権、相続権、ジェンダーを基盤とした暴力に関しては男女が平

等な権利を保障されていない（ibid）。農村社会においては、女子や女性は家事に従事することが当然のこととされ、他家の財産になる存在であり、学校教育は必要ないという考え方が広く浸透している（Kabesiime, 2010）。

他方、政治的参加という側面ではジェンダー平等に関する様々な法律が施行されている。1995年に公布された憲法には政治的、社会的、文化的な男女平等が謳われている。また、女性差別撤廃措置として、各県において必ず最低一名の女性の国会議員を選出することが義務付けられ、村議会においては3分の1の議員枠が女性に割り当てられている（ibid）。

基礎教育分野においては、就学、修了、進学における男女間格差、早婚や児童労働などの社会文化的慣習や態度、教材におけるジェンダーステレオタイプ、女子に配慮のない学習環境、妊娠や早婚による女子の退学が主な課題として注目されてきた（Nishimura & Ogawa, 2009）。これらの解決策としては数多くのプログラムやプロジェクトが国連児童基金（UNICEF）、米国国際開発庁（USAID）、NGO等の支援を得て実施されている¹³。また男女に平等なアクセスを保障するという観点から、1997年に実施された初等教育（7年制）無償化に加え、2007年に前期中等教育（4年制）の無償化

が導入された。ジェンダー・パリティを達成した社会において、これらのプログラムがどの程度、ジェンダー平等に影響を及ぼし得ているのかについて注視する必要がある。

5. 結語—ジェンダー・パリティからジェンダー平等へ

アフリカにおいては社会・文化的な価値観や慣行と貧困がジェンダーと教育に複雑に影響している。EFAやMDGsで掲げられている初等教育の完全普及は、ジェンダー・パリティを主要な指標としてモニタリングされているが、ジェンダー平等を達成するためにパリティは必要条件ではあっても十分条件ではない。男女がそれぞれの社会の中でどのように位置づけられ、学校内外でいかに制約を受けているかに注目しなければ、目標達成は瞬間的な幻想に終わる可能性が高い。ウガンダは、初等教育の就学という意味ではパリティが達成された社会であるが、学習環境、過程、結果においてはジェンダー平等が達成されておらず、女子の継続的な就学や学習過程には様々な社会経済文化的要因が影響している。

ジェンダーに関する社会文化的な価値観は社会制度や法・慣例で規定された様々な権利とも関連して男女の生活に影響する。こうした社会における価値観や制度と切り離して就学だけを達成することは難しい。性別に関わりなく教育を受ける権利は、その後の人生の歩みにおいても性別に関わりなく選択権が持てる社会においてこそ一人ひとりに実感を持って受け止められるであろう。したがって、まずパリティありきではなく、ジェンダー平等（あるいはジェンダー差別）の意味を各社会が解釈し、貧困の中であってどのような社会を実現していくのかという幅広い議論を経なければならない。アフリカにおいては、一部の国内指導者と外国の援助機関によってジェンダー平等に関する様々な政策が採られているが、それらが実際の社会や学校現場でどのように解釈されているかにも注意を払う必要がある。教員、生徒、親、社会の様々な構成員が持つジェンダー観は、家庭

と学校における役割分担を介して、男女の学習過程や学力に影響しているからである。真にジェンダー平等な教育のあり方は、各社会において模索されてこそ意味を持つものとなるだろう。

参考文献

- 西村幹子 (2006) ウガンダにおける初等教育政策の効果と課題—教育の公平性に注目して 国際協力論集, 14(2), 93-117.
- Bennell, P. & Akyeampong, K. (2007). Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and Asia. *DFID Researching the Issues*, 71.
- Boserup, E. (1970). *Women's Role in Economic Development*. London: George Allen & Unwin.
- Colclough, C., Al-Samarrai, S., Rose, P. & Tembon, M. (2003). *Achieving Schooling for All in Africa: Costs, Commitment and Gender*. U.K. and U.S.A.: Ashgate.
- Diaw, C. (2005). Gender and Education in Sub-Saharan Africa: The Women in Development (WID) Approach and Its Alternatives. In Abdi, A.A. & Cleghorn, A. (Eds.). *Issues in African Education: Sociological Perspectives* (pp.175-192). New York & Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Forum for African Women Educationalists (FAWE). (2011). Strengthening Gender Research to Improve Girls' and Women's Education in Africa. *FAWE Research Series, 1*. Nairobi: FAWE.
- Goetz, A.M. (1998). Mainstreaming Gender Equity to National Development Planning. In Miller, C. & Razavi, S. (Eds.), *Missionaries and Mandarins: Feminist Engagement with Development Institutions* (pp.42-86). London: Intermediate Technology Publications in association with the United Nations Research Institute for Social Development.
- Hungi, N., Makuwa, D., Ross, K., Saito, M., Dolata, S., Cappelle, F., Paviot, L., & Vellien, J. (2010). SACMEQIII Project Results: Pupil Achievement Levels in Reading and Mathematics. *Working Document, 1*. Paris: UNESCO IIEP.
- Kabesiime, M. (2010). Schooling Ugandan Girls: A Policy Historiography. *Journal of Critical Education Policy Studies, 8*(1), 326-359.
- Leach, F. (1998). Gender, Education and Training: An International Perspective. *Gender and Development, 6*(2), 9-18.
- Longwe, S. (1998). Education for Women's

- Empowerment or Schooling for Women's Subordination? *Gender and Development*, 6(2), 19-26.
- Mikell, G. (Ed.) (1997). *African Feminism: The Politics of Survival in Sub-Saharan Africa*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Mirembe, R. & Davies, L. (2010). Is Schooling a Risk? Gender, Power Relations, and School Culture in Uganda. *Gender and Education*, 13(4), 401-416.
- Muganbe Mpiima, D. (2008). Gender Policy in Uganda: The Thorny Road to Gender Equality. In Thundu, N., Kiaga, A.K., & Mwangi Omondi, S. W. (Eds.). *Assessing Gender Policies in the East African Region: Case Studies from Ethiopia, Kenya, Sudan, Tanzania and Uganda* (pp.203-234). Nairobi: Development Policy Management Forum.
- Nishimura, M., Yamano, T. & Sasaoka, Y. (2008). Impacts of the Universal Primary Education Policy on Educational Attainment and Private Costs in Rural Uganda. *International Journal of Educational Development*, 28(2), 161-175.
- Nishimura, M. & Ogawa, K. (Eds.). (2009). Universal Primary Education Policy in Sub-Saharan Africa: A Comparative Analysis of Ghana, Kenya, Malawi, and Uganda and Policy Recommendations. Kobe: Kobe University.
- Okeke, P.E. (1996). Post-Modern Feminism and Knowledge Production: the African Context. *Africa Today*, 43(3), 223-234.
- Okeke-Ihejirika, P. (2005). Achieving Gender Equity in Africa's Institutions of Tertiary Education: Beyond Access and Representation. In Abdi, A.A. & Cleghorn, A. (Eds.). *Issues in African Education: Sociological Perspectives* (pp.159-174). New York and Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Saito, M. (2010). Has Gender Equality in Reading and Mathematics Achievement Improved? *SACMEQ Policy Issues Series*, 4.
- Rathgeber, E.M. (1989). Women and Development: An Overview. In Parpart, J.L. (Ed.), *Women and Development in Africa: Comparative Perspectives* (pp.19-32). Lanham, MD: University Press of America.
- Stromquist, N. P. (1990). Women and Illiteracy: The Interplay of Gender, Subordination and Poverty. *Comparative Education review*, 34, 95-111.
- Stromquist, N.P. (1998). Agents in Women's Education: Some Trends in the African Context. In Bloch, M., Beoku-Betts, J.A., & Tabachnick, B.R. (Eds.). *Women's Education in Sub-Saharan Africa: Power, Opportunities and Constraints* (pp. 24-46). Boulder: Lynne Reinner.
- Stromquist, N.P. (2007). The Gender Socialization Process in Schools: A Cross-National Comparison. Background Paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015: Will We Make It? Paris: UNESCO.
- Tinker, I & Bramsen, M. B, (Eds.). (1976). *Women and World Development*, Washington, D.C: Overseas Development Council.
- Tumushabe, J., Barasa, C.A., Muhanguzi, F.K., & Otim-Nape, J.F. (1999). Gender and Primary Schooling in Uganda. *Research Report*, 42. Brighton: Institute of Development Studies, University of Sussex.
- Tuwor, T. & Sossou, M. (2008). Gender Discrimination and Education in West Africa: Strategies for Maintaining Girls in School. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 363-379.
- UNEB (Uganda National Examination Board). (2010). The Achievement of Primary School Pupils in Uganda in Numeracy, Literacy in English and Local Languages. Kampala: UNEB.
- UNESCO. (2005). *'Scaling Up' Good Practices in Girls' Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2010). Education for All Global Monitoring Report 2011. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2011). Equity in Education: Sharing the focus, addressing the challenge. A presentation material prepared for the MDGs Follow-up Meeting (June 2-3, 2011).
- United Nations. (2010). The Millennium Development Goals Report 2010. New York: United Nations.

註

- 1 1975年の「国際女性年」に始まった「国連女性の10年」以降、教育におけるジェンダーに関する研究が活発になり、その対象範囲、学際性、国際性において進化し、かつより政策を重視したものに变化してきたと言われる。
- 2 この背景には、1990年時点での識字率における深刻な男女間格差があった。男性の識字率を1とした場合の女性の識字率の比率を示すジェンダー・パリティ・インデックス (Gender Parity Index: GPI) は、1990年に世界全体で0.84であり、特に、南西アジア (0.56)、アラブ地域 (0.62)、サブサハラアフリカ (0.68) で低い数

- 値を示していた。
- 3 男性の値を1とした場合の女性の値の比率を示す。1であれば男女は完全に平等であることを示し、1未満は女性の値がより低いことを示す。
 - 4 純就学率は、学齢児童に対する学校に行っている学齢の子どもの比率を指すのに対し、総就学率は、学齢児童に対する全生徒数（学齢に依らない）の比率を表す。
 - 5 就学者数の男女間格差を表すGPIは、初等教育レベルで2008年に1999年レベルを0.06上回る0.91を達成しているが、中等教育では0.79、高等教育では0.67と、いずれも1999年レベル（中等教育レベルで0.83、高等教育レベルで0.71）を下回っていると報告されている。
 - 6 ケニアでは、2003年より初等教育の授業料が無償化されているが、放課後や夏休み期間を利用して、教員が追加的な授業を行うことが一般的である。追加的な授業料とは、このための経費のことである。
 - 7 2007年に行われたSACMEQIIIの調査によれば、東南部アフリカ地域の参加14か国（およびザンジバル）における61,396の生徒の学力テストの結果、基礎的学力を達成していない生徒（Level 1および2）は、読解で男子18.9%、女子15.7%、数学で男子31.0%、女子31.8%に及ぶ。
 - 8 年齢および母親の教育年数が退学に負の影響を、年齢の二乗値が正の影響を及ぼしている。
 - 9 求められる達成度合いを満たしている生徒の割合は、小学3年数学で男子74.1%、女子71.6%、小学3年英語で男子57.9%、女子57.3%、小学6年数学で男子57.9%、女子52.1%、小学6年英語で男子50.7%、女子50.2%である（UNEB, 2011）。
 - 10 この傾向はより最近の中等教育に関する研究においても指摘されている（Mirembe and Davies, 2010）。
 - 11 2007年現在で39%に留まっている（Nishimura and Ogawa, 2009）。
 - 12 この現象は他のアフリカ諸国においても見られ、ジェンダー観に基づいた学校運営と言える（Colclough, et al., 2003）。
 - 13 プログラムリストおよび事例については、Mpii-ma (2008) および Nishimura and Ogawa (2009) を参照のこと。